

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Lucie FRUMAROVÁ

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Motivace k učení žáků 5. ročníků ZŠ

**Motivation for learning of pupils at the end of
primary school**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Autorka diplomové práce: Lucie Frumarová, DiS.

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: únor, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Motivace k učení žáků 5. ročníku ZŠ vypracovala pod vedení vedoucí diplomové práce sama, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická podoba diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Benátkách nad Jizerou dne Podpis:

Lucie Frumarová

Ráda bych poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za její citlivé vedení, vstřícnost a cenné rady, které mi ochotně poskytovala. Děkuji také své rodině za trpělivou podporu a pomoc.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na problematiku motivace k učení žáků pátého ročníku ZŠ.

V první části jsou zpracována teoretická východiska, která působí na ovlivňování procesu motivace žáků ve školním prostředí. Je vysvětlena definice motivace z pedagogicko-psychologického hlediska a jsou zmíněny vnitřní i vnější činitelé, kteří působí na vytváření motivace k učení. Pro podporu motivace k učení je třeba znát věkové zvláštnosti dětí, zaměřenost osobnosti a učební styl dítěte. Za klíčové zdroje motivace k učení ve školním prostředí jsou považovány kognitivní, sociální a výkonové potřeby žáka, které se významně spolupodílí na vytváření individuální motivační zaměřenosti dítěte. V případě nevhodných podnětů se vytváří demotivační učební prostředí, které vede k frustraci potřeb a projevuje se jako nuda či strach.

Druhá část v akčním výzkumu sleduje způsoby, jak třídní učitelka probouzí a rozvíjí poznávací, sociálních a výkonové potřeby svých žáků. Doplnujícím výzkumem zjišťuje u dalších učitelů připravenost reagovat na motivační nároky výuky žáků pátého ročníku a zároveň zjišťuje subjektivní reakce těchto žáků na motivační pobídky. Výsledky výzkumu ukázaly připravenost a očekávání žáků rozvíjet kognitivní poznávací potřeby, pokud je učivo vhodně didakticky zpracováno. Údaje z výzkumu jsou prezentovány v písemné i grafické podobě a jsou interpretovány s ohledem na odborné poznatky v teoretické části diplomové práce.

Abstract

The thesis is focused on issues of motivation for learning of pupils at the end of primary school.

The first part of the thesis elaborates theoretical solutions to the process of the motivation for learning of pupils at school. It explains the definition of motivation in the pedagogical and psychological point of view. The thesis also introduces internal and external factors which are considered to create the motivation for learning. For the support of the motivation a teacher has to know the age specifics of the children, orientation of their personality and their learning style. The crucial sources of the motivation for

learning are cognitive needs, social needs and achievement needs which participate in individual motivation orientation of children. In the case the needs are not developed or satisfied they may happen to be frustrated and manifested as boredom or fear.

The action research in the second part of the thesis watch which methods the class teacher uses to actualize and develop the needs of her pupils. The complementary research is made with other teachers of the pupils at this age and investigates the competence to react to the motivation requirements of their pupils. This research also finds the subjective reactions of these pupils. The results of the research proved that pupils are ready and willing to develop their cognitive needs if the curriculum is prepared in a suitable didactical form. The results are presented both in written form and graphic form in view of the theoretic knowledge from the first part.

Anotace

Diplomová práce zpracovává odborná teoretická východiska pro podporu motivace žáků k učení. Práce dále zjišťuje, jak jsou učitelé pátých tříd připraveni diagnostikovat motivační nároky svých žáků a reagovat na ně vhodnými podněty a jak tyto podněty vnímají samotní žáci.

Annotation

The thesis elaborates theoretical possibilities for supporting of the motivation for learning. It also finds out how teachers of the fifth form of primary school are able to diagnose the motivation needs of their pupils and are able to react by offering suitable impulses and how these pupils themselves feel the impulses.

Klíčová slova

motivace, potřeby, frustrace, podněty, věkové zvláštnosti

Key words

motivation, needs, frustration, incentives, age specifics

Prohlašuji, že souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

Obsah

Úvod	10
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Motivace z pedagogicko-psychologického hlediska	11
1.1 Věkové zvláštnosti žáků pátého ročníku	17
1.2 Vlivy působící na utváření individuální motivace	19
1.2.1 Projevy motivovanosti žáků a jejich zjišťování	24
2 Motivace ve školním prostředí	25
2.1 Poznávací potřeby	26
2.2 Sociální potřeby	29
2.3 Výkonové potřeby	32
2.4 Vnější činitele podporující potřeby	35
2.5 Vnější činitele utlumující potřeby	40
3 Shrnutí teoretické části	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
1 Předmět a charakteristika výzkumu	44
2 Akční výzkum	44
2.1 Charakteristika školy	45
3 Případová studie třídy	48
3.1 Charakteristika třídy	48
3.2 Prezentace a interpretace akčního výzkumu	50

3.2.1	Podpora motivace k učení v naukových předmětech	53
3.2.2	Podpora motivace k učení v matematice	58
3.2.3	Podpora motivace k učení v českém jazyce	65
3.3	Shrnutí akčního výzkumu	71
4	Charakteristika a zaměření doplňující výzkumné metody	72
4.1	Prezentace a interpretace výzkumu v okrese Mladá Boleslav	73
4.2	Prezentace a interpretace výzkumu v okrese Trutnov	76
4.3	Prezentace a interpretace výzkumu v okrese Praha-východ	79
4.4	Prezentace a interpretace výzkumu v okrese Chomutov	82
4.5	Souhrnná prezentace a interpretace doplňujícího výzkumu	84
5	Shrnutí praktické části	89
	Závěr	91
	Diskuze	92
	Použitá literatura	94
	Seznam příloh	97

I TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Veškeré jednání živých bytostí je řízeno určitou živoucí silou, která má svoje vesmírné zákonitosti. U zvířat a rostlin je to většinou nevědomý a zcela automatický, přírodou nastavený proces. Ale lidské bytosti na svém vývojovém stupni se svojí schopností přemýšlet mají v každém okamžiku možnost volby a výběru, kam jejich následující kroky budou směřovat. Každé jejich rozhodování podléhá jistým vědomým i nevědomým motivům, které vytvářejí složitý motivační děj usměrňující chování a jednání. Motivace provází člověka v každém okamžiku a má tedy značný podíl na kvalitě jeho života zahrnující vzdělání, profesní způsobilost, rodinu, hmotné zabezpečení, ale i umělecké, duchovní či jiné oblasti. Jelikož je motivace tak silným činitelem v chování každého jedince, je i velikou pomocí právě ve vzdělávacím procesu, který ve svých činnostech a výsledcích přispívá osobnostnímu rozkvětu dítěte a tím koresponduje s jeho přirozenou tendencí neustálého růstu. Motivace ve vzdělávání je mocným nástrojem, který zodpovídá za rozvoj dítěte, je velkým potenciálem, jenž v sobě nese sílu probouzet, ale také tišit zájem o učení, školu a potažmo další životní vzdělávání. Tato problematika je ovšem také velikou výzvou pro učitele, neboť umění cíleně působit na motivy žáka a tím povzbuzovat motivaci k učení je proces dosti náročný vzhledem k jeho složitosti, všem zákonitostem, zdrojům v individuálním založení dítěte a ovšem také vzhledem ke všem působícím vnějším vlivům a okolnostem.

Tato diplomová práce se bude zabývat tematikou motivace k učení žáků pátých ročníků, tedy dětí, které se ve svém vývojovém období nacházejí ve vrcholném stádiu prepubescence a u mnohých z nich je již oproti ranějším ročníkům patrná jistá motivační zaměřenost a uvědomělost, biologický i psychosociální posun směrem k pubescenci a rozvoji abstraktního myšlení. V práci bude nejprve vysvětlena motivace z obecnějšího psychologického pohledu, poté se bude zabývat otázkou, jaký je vztah mezi motivací a motivem, jaké motivy mohou být a jak ovlivňují motivaci. **Cílem diplomové práce je v teoretické části zpracovat odborná východiska, která působí na proces motivace ve školním vzdělávání** jako např. věkové zvláštnosti, individuální potřeby, učební styly

nebo také možnosti vnějších okolností jako např. požadavky a hodnocení. Velká pozornost bude věnována psychickým potřebám dětí, které náleží do individuální vybavenosti osobnosti a svým přirozeným založením značným způsobem ovlivňují celý proces motivace k učení. Dále bude pojednáno o některých zásadních přístupech učitele, které mohou mít bezprostřední vliv na učení. **Cílem praktické části je zjistit, jakých prostředků vzbuzujících motivaci k učení učitelé pátých ročníků používají, zda jsou prostředky účinné a jak vnímají učitelovo působení na motivaci k učení samotní žáci.** Rámec praktické části bude tvořen akčním učitelským výzkumem v konkrétní třídě pátého ročníku. Zároveň bude v dalších pátých ročnících metodou rozhovoru s vyučujícími zjišťována motivační podpora jejich žáků a dotazníkovou metodou reagování žáků na motivační pobídky vyučujících. Výsledky zjištění budou analyzovány a interpretovány s ohledem na odborné poznatky v teoretické části.

1 Motivace z pedagogicko-psychologického hlediska

Slovo motivace vychází z latinského výrazu *movere* a je překládáno jako hýbat se, pohybovat se, tvořit předpoklad pro akci. V souladu s tímto významem J. Čáp uvádí, že motivace „*znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal*“ (Čáp, 1993, s. 84). Motivaci lze tak zjednodušeně chápat jako energetický dynamický pohyb osobnosti za nějakým cílem. Ovšem problematika motivace je velmi rozsáhlá a její vysvětlení se v podání různých psychologů různí. M. Nakonečný ve svém vysvětlení vykládá motivaci jako „*intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua, je to proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, z jehož obsahu se odráží nějaký deficit a vede k odstranění tohoto deficitu*“ (Nakonečný, 1996, s. 13, s. 17). Někteří psychologové hovoří o motivaci především ve vztahu k vědomému chování. D. Trpišovská uvádí, že motivace v užším slova smyslu označuje takový „*soubor pochodů a stavů, který aktuálně ovlivňuje chování v určitých situacích*“ (Trpišovská, Vacínová, 2001, s. 92). Rovněž V. Hrabal, F. Man a I. Pavelková vysvětlují, že motivace je „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka*“ (Hrabal, Man, Pavelková. 1984, s. 16). Jiní psychologové, zejména

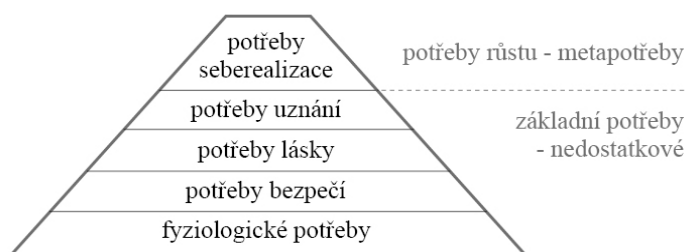
psychoanalytici, zastávají názor, že fungování celé osobnosti je řízeno motivy, a to jak vědomými, tak především nevědomými. Freudova motivační teorie vychází z tvrzení, že veškeré fungování lidské bytosti je řízeno neuvědomělými psychickými silami. (Nakonečný, 1996). Také P. Říčan vysvětluje, že „*motivace je souhrnné označení pro motivy a jejich působení*“ (Říčan, 2010 s. 96) a podle něj není tedy třeba definovat motivaci, ale motiv. P. Říčan vykládá motiv jako faktor, který uvádí do pohybu, „*je to cokoli, co pobízí k aktivitě a činnosti, je to vektor, který má sílu a směr*“ (Říčan, 2010 s. 96). M. Nakonečný vysvětluje motivy ve vztahu k výchozímu motivačnímu stavu, který znamená nějaký deficit a lze být nazván potřebou. Poté nastupuje chování jako cílená „*instrumentální aktivita zprostředkovávající vztah mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv pak vyjadřuje obsah tohoto uspokojení*“ (Nakonečný, 1996, s. 27). Zjednodušeně je možné označit motivaci za proces a motivy za dispozice pro tento proces. Motivы vycházejí z osobnosti dítěte a jejich porozumění je pro učitele zvláště důležité, neboť právě na ně zaměřuje svoji motivační podporu nebo je svým působením přímo vytváří, ačkoliv se nabízí, že motiv, který učitel „vytvořil“, již dříve existoval v latentním stavu uvnitř dítěte. V každém případě ale motivy probouzí a udržují aktivitu a regulují chování vedoucí k určitému cíli, jsou tedy jakousi hybnou silou motivace. V psychice člověka nepůsobí jeden, ale více motivů najednou. Ty se mohou zároveň posilovat nebo oslabovat či dokonce způsobovat motivační konflikty. Mezi základní motivы patří „*pudy, potřeby, zájmy, postoje, cíle, ideály, hodnoty a životní styl*“ (Trpišovská, Vacínová, 2014, s. 95). Podíváme-li se na tento výčet z posloupného hlediska, je zřejmé, že je uspořádán od těch primárních motivů po ty komplexnější a strukturovanější. Jinými slovy: pudy ovlivňují potřeby, potřeby ovlivňují zájmy, zájmy postoje atd. Jelikož motivы lidského chování vycházejí z potřeb a zájmů, je v edukačním procesu tedy teoreticky nejprůhodnější působit právě na potřeby žáků, ty vhodně aktualizovat a rozvíjet. Na základě potřeb se totiž dále vytváří motivační zaměřenost osobnosti, což ovlivňuje formování zájmů. „*Jako zájmy označujeme dlouhodobé a soustavné zaměření aktivity jedince na určitou oblast poznávání a činnosti seberealizace*“ (Helus, 2004, s. 120). Pro účely této práce budou jako klíčové zdroje motivace chápány právě **psychické potřeby**, které jsou obvykle považovány za vnitřní dispoziční motivační činitele. Oproti tomu vnější podněty, které ve vzdělávání záměrně nabízí učitel a odborně se nazývají pedagogické **incentivy**, mohou psychické potřeby aktivovat, to jest je vzbudit a uspokojit.

Při vzdělávání žáků je proto podstatné si uvědomit, že jejich motivace k učení vychází jednak z jejich osobnosti, ale také že se jedná o vliv vnějších podmínek způsobujících jejich aktivaci. Teoretické vymezení vnitřní a vnější motivace není jednoduché ani jednoznačné. Někteří autoři uvádějí, že vnitřní motivace, a to nejen k učení, ale obecně, je tvořena potřebami osobnosti, které mají vnitřní podstatu. Nejsou to pouze potřeby poznávací, ale také např. sociální, výkonové atd. K vnější motivaci by pak patřily zejména podněty přicházející výhradně zvenčí, jako např. hodnocení či organizace vyučování. Jiní teoretici (Hrabal, Man, Pavelková) se přiklánějí k názoru, že vnitřní motivace je tvořena výlučně poznávacími potřebami a potřeby sociální, výkonové či jiné přicházejí do osobnosti zvenčí, proto umožňují také vnější motivaci. Pro vymezení problematiky rozdělení motivace v této práci bude považováno za vnitřní motivy vše, co pochází z vnitřního prostředí dítěte a za vnější motivy veškeré nabídky okolí, resp. učitele. **Vnější motivace** působí na žákovy motivy, probouzí je a rozvíjí a nabízí potenciál jejich uspokojení. Vnější motivaci je možné dělit různými způsoby, např. podle délky trvání na krátkodobou a dlouhodobou. Vnější motivace je většinou ale posuzována podle stupně, jakým se přibližuje motivaci vnitřní, na externí regulaci, introjektovanou regulaci, identifikovanou regulaci a integrovanou regulaci. I. Pavelková (2002) vysvětluje, že tyto stupně se liší mírou zvnitřnění původní vnější regulace. *Externí regulace* je druh motivace, která vychází výhradně z vnějších impulzů. Není zde žádný prostor pro autoregulaci, vše je řízeno mimo žáka. *Introjektovaná regulace* je typ motivace, kterou umožňuje řízení chování, ale pouze pasivně, bez přijetí. *Identifikovaná regulace* je taková motivace, jež předpokládá ztotožnění se s pravidly, žák přijme hodnoty požadovaného chování a jedná z vlastního rozhodnutí. *Integrovaná regulace* typ je motivace, jenž pak plně prostupuje zaměřené chování, umožňuje plnou determinaci. Žák jedná z vlastního popudu s vědomím důležitosti dané činnosti a jejího výsledku. Rozdíl oproti vnitřní motivaci je zde v tom, že dítě nejeví přímo zájem o činnost jako takovou. Motivační instrumenty, jimiž učitel ve vyučování disponuje za účelem podpory učení, souvisejí s hodnocením, klasifikací, požadavky, organizací vyučování, metodami a formami vyučování a především také s cíli. Vnějšími podněty učitele, které se ve vnitřním prostředí žáků setkávají s jejich motivy, budeme podrobněji vysvětleny ve druhé kapitole. **Vnitřní motivace** je tvořena psychickými potřebami, zejména poznávacími, které učební činnost uspokojuje. Umožňuje větší zaangažovanost žáka, jeho pochopení látky,

uspokojení z činností, lepší zapamatování, soustředění atd., což poté kladně ovlivňuje celkovou školní úspěšnost žáka a zpětně se pak promítá do emočně příjemně laděných zkušeností. Postupně tímto vzniká pozitivní spirála, která zanechává hlubokou stopu velmi zajímavých, naplňujících a rozvíjejících zážitků. Žák, který je silně vnitřně motivovaný, postupně přebírá zodpovědnost za učební proces do svých rukou, čímž se přirozeně více rozvíjí, podporuje a upevňuje svoje sebepojetí a sebeúctu a dosahuje své seberealizace. Vedení dítěte k rozvoji vnitřní motivace je důležitou a náročnou úlohou učitele. Je ale zřejmé, že *„konstituování vnitřní motivace je velmi složitý proces, který je ovlivněn mnoha faktory a má několik zdrojů (podob). U každého žáka může tento proces probíhat poněkud jinak“* (Pavelková, 2002 s. 21), jelikož do budování a upevňování vnitřní motivace vstupují kromě potřeb ještě další proměnné. Jsou to věkové a vývojové zvláštnosti dítěte a zaměřenost jeho osobnosti, z níž se potom vytváří učební styl. Ve všech případech se jedná o vnitřní prostředí dítěte, které na základě své povahy vytváří potřeby a na ně vázané motivy.

Potřeby jako hlavní zdroje motivace mohou být jak *„vrozené, tak získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku“* (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 17). Podle J. Čápa je potřeba *„subsystém organismu (s aspekty biologickými, psychologickými a sociologickými), který pobízí k vyhledávání určité podmínky nezbytné k životu, popřípadě vede k vyhýbání se určité podmínce, která je pro život nepříznivá“* (Čáp, 1993, s. 84). Potřeby neexistují samostatně, ale jsou součástí celé osobnostní oblasti potřeb, která je uspořádaná hierarchicky a v níž se objevují ve složitých vzájemných vztazích. Významnou **teorii lidské motivace** (Theory of human motivation, 1943) detailně popisující lidské potřeby a jejich hierarchii vypracoval americký psycholog A. H. Maslow. Tato teorie lidské motivace vychází z celistvosti organismu, což znamená, že se na uspokojení dané potřeby zaměřuje celá osobnost. Pro nástup další, vyšší potřeby, může být uspokojení té předešlé pouze částečné. Teorie je zaměřena především na základní potřeby, které zahrnují všechny stupně kromě potřeb seberealizačních, a je velmi zajímavá a přínosná tím, že pravidla této teorie se projevují u různých osobností více či méně stejně. Pokud existují výjimky, mohou být chápány jako náhrady za deficitní potřeby. To znamená, že ve školním prostředí je nutné dbát zákonitostí této hierarchie, má-li se přistoupit k účinnému a úspěšnému působení na

žákovu motivaci k učení. Počáteční úroveň Maslowovy motivační teorie tvoří *fyziologické potřeby*, které jsou somaticky lokalizované, založené na tělesném základě. Na sobě i na ostatních motivech jsou relativně nezávislé. Pokud jsou neuspokojené, dominují celému organismu a po určité době se stávají chronickými, přičemž vyšší potřeby se do vědomí nepromítají. *Potřeby bezpečí* nastupují po uspokojení fyziologických potřeb, zřetelně se projevují u malých dětí. V případě dlouhotrvajícího ohrožení a strachu se může vyvinout neurotická osobnost. *Potřeby lásky* v sobě zahrnují nutnost lásku dávat, ale i přijímat. Chronický nedostatek lásky může mít vliv na vývoj psychopatologické nebo nepříznivě působivé osobnosti. *Potřeby uznání* se rozdělují na dvě oblasti. Pramenem první z nich je osobnost sama jako subjekt i objekt: touha po síle, úspěchu, důvěry ke světu, nezávislosti, svobodě. Zdrojem druhé oblasti jsou ostatní lidé, od kterých člověk očekává a vyžaduje uznání, pochopení, přijetí, pozornost či ocenění. Uspokojení těchto požadavků vede k rozvoji sebedůvěry, hodnoty, síly, schopnosti a přiměřenosti být užitečný a potřebný pro tento svět, naopak deficit směřuje k méněcennosti, slabosti až bezmocnosti. *Potřeby seberealizace* Maslow nazývá termínem „potřeby růstu“ a pro popis jejich motivace používá výraz „metapotřeby“. Potřeby seberealizace nastupují po alespoň částečném uspokojení všech nižších potřeb a projevují se jako touha po sebenaplnění, sebeaktualizaci. Tato tendence realizovat svoje možnosti vytváří předpoklad pro plnou aktivitu.



Obr. 1 Hierarchie potřeb podle A. H. Maslowa.

Pro účely diplomové práce je významné vymezení psychických potřeb, které jsou z hlediska učení nejdůležitější, neboť se na ně váží motivy žáků, na které svými činnostmi a strategiemi cílí učitel. V osobnosti dítěte se potřeby nevyskytují ve statickém stavu, ale neustále se vyvíjejí a utvářejí. Individuální rozvoj potřeb probíhá v rámci obecných motivačních zákonitostí a jejich uspořádání vytváří motivační zaměřenost osobnosti, na jejímž základě se formují zájmy a hodnotové orientace. Potřeby jsou v organismu

přítomny ve dvou podobách: uspokojené (latentní) a neuspokojené. Přejít od těchto neuspokojených k uspokojeným je zajištěn příchodem nějaké incentive. Potom nastupuje motivované chování, které vede k utišení potřeby. V komplikovanějších případech ale uspokojení nemusí nastat v jednoduchých krocích, je nutné překonat více překážek. Složitost motivačních procesů popisují autoři Hrabal, Man, Pavelková (1984) v problematice týkající se motivačních konfliktů, frustrace, vytyčování cílů a poznávacích procesů. Podle jejich výkladu nastupují **motivační konflikty** při dvou a více na sobě nezávislých podnětech, resp. jejich hodnot. V zásadě se může jednat o čtyři případy: konflikt pozitivních zřetelů, konflikt negativních zřetelů, konflikt jedné negativní a jedné pozitivní stránky, konflikt několika pozitivních a několika negativních sil. Záleží na zkušenostech žáka, na jeho psychické vybavenosti, na různých externích zdrojích, jak a zda vůbec může konflikt vyřešit. **Frustrace** nastává v případě, že aktualizovaná potřeba nemůže být utištěna. „V organismu se hromadí energie určená k uspokojení nyní frustrované potřeby a jedinec reaguje jedním ze dvou možných typů reakcí: útočně, se zaměřením na likvidaci frustrujících podmínek, nebo únikem z frustrující situace“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 22). Reakce dítěte vychází z intenzity potřeby a je závislá na délce trvání frustrace i schopnosti zvládat nátlak organismu. V případě dlouhodobého neuspokojení naléhavosti se ovšem potřeba má tendenci stát hnací silou celé bytosti, která je jí postupně ovládána a pohlcována (viz výše Maslow). S frustrací volně souvisí **vytyčování cílů**, což je složitý proces, který nastupuje tehdy, když lidská potřeba nemůže být uspokojena okamžitě. Svým způsobem je to obranný mechanismus proti působení frustrace, navíc pomáhá vytvářet sebedisciplínu a vede k upevnění nebo změně sebehodnocení a sebeúcty. Důležitou součástí motivačních procesů jsou **poznávací procesy**, které se při aktualizaci potřeby projevují ve směru jejího uspokojení a naopak jejich prostřednictvím jsou různé potřeby probouzeny. Psychickými potřebami se bude podrobněji zabývat následující kapitola.

1.1 Věkové zvláštnosti žáků pátého ročníku

Žák pátého ročníku navštěvuje poslední ročník prvního stupně základní školy a ve svém vývoji vstupuje do vrcholného období konkrétních myšlenkových operací (Piaget, 1997),

kterému odpovídá střední školní věk (Vágnerová, 2000) nebo podle O. Čačky období dětství a prepuberty (Čačka, 1994). Do tohoto ročníku mohou však přicházet děti, kterým je stále ještě 10 let – v případě, že nastoupily do první třídy ve svých právě šesti letech, ale mohou zde být také děti, kterým už bylo 12 let – pokud začaly školní docházku ve svých sedmi letech a několika měsících. Je tedy patrné, že vývojově nemohou být všichni žáci zahrnuti do stejné úrovně, byť se jedná o jeden jediný ročník, jenž je ovšem pro mnohé z nich přechodný. Někteří se stále nacházejí ve fázi konkrétního myšlení, někteří mohou být zrovna v přechodném období mezi konkrétními operacemi a obdobím formálních operací (Piaget, 1997). Takový přechod se však neděje naráz a zcela jistě není záležitostí pátého ročníku, nýbrž celého druhého stupně, proto v následujících řádcích bude uvedena zejména obecná charakteristika vývojové úrovně konečného stádia konkrétních myšlenkových operací.

Dle J. Piageta vychází vývojové stádium konkrétních operací z vlastní předmětné a představové činnosti dítěte, která má svůj základ v přímé zkušenosti. Dítě kolem 11 let je stále ještě orientováno na bezprostřední a reálné jevy a projevuje analytický přístup ke skutečnosti a objektivní náhled na realitu. Původní názornost a praktické cvičení ale již může být nahrazeno slovním opisem, které vede k modelování vztahů a tvorbě schémat, čímž se žák posune do úrovně postihování podstatných stránek jevů a potom v dalším období, staršího školního věku (Vágnerová, 2000), k abstraktnímu myšlení. V této fázi je pro myšlení dítěte charakteristické, že pojmy „*jako nástroje i produkty myšlenkových operací, nenázorné, ale zcela určité obsahy vědomí*“ (Čačka, 1994, s.), které byly dříve neutříděné a nerozlišené, se značně diferencují, jsou členitější, systematictěji uspořádané, což má za následek mnohem pružnější myšlenkové operace. Struktury vzniklé názorným způsobem prováděné činnosti se propojují, a umožňují tak žákovi bohatší chápání vztahů. Mechanické osvojování učiva pozvolna vystřídají strategie založené na logických strukturách, žák si např. vytvoří osnovu učené látky, podle níž je potom schopen si fakta lépe vybavit. Dochází tedy do bodu, kdy chápe, že není nutné učit se všemu z paměti. Paměť se kvalitativně velmi rozvíjí, třídy a vztahy seskupené na různých předoperačních i operačních úrovních vedou k deduktivnímu sjednocování, zdokonaluje se proces analýzy a syntézy. Ještě v pátém ročníku bývá pro dítě typická citová vyrovnanost, a fyzická i psychická harmonie, převládá pozitivní nálada, a to i navzdory počínajícím

endokrinním změnám uvnitř organismu, jež povedou ke zvýšené citlivosti a vzrušivosti. Zvláště u dívek nastává zrychlený tělesný vzrůst a objevují se druhotné pohlavní znaky. Mění se názor na okolí i na sebe sama, dítě je citlivější k pochvale či kritice a samo je kritičtější, vytváří si také přiměřené sebehodnocení. Vlivem svých předchozích zkušeností se pohybuje ve vlastním vymezeném osobním standardu výkonu i chování, z něhož je poměrně těžké (většinou pozitivním směrem) vystoupit. Žák v pátém ročníku již má utvořenou obecnější představu o obsahu role učitele jako autority. Sdělení učitele už nepřijímá jako osobně významné, má pro něj hodnotící a informační funkci. Velký důraz klade žák na spravedlnost, a jelikož si dobře uvědomuje výkon ostatních dětí, dokáže citlivě reagovat na učitelovy nepřiměřené či nerovné přístupy ke svým spolužákům, byť by byly oprávněné (individuální přístup, odlišné hodnocení apod.).

Na 1. stupni ZŠ je motivovanost řízena zákonitými proměnami motivů, které jsou v páté třídě již mnohem úmyslnější, zřetelnější a propracovanější než v předchozích ročnících. Jelikož už jsou zájmy dětí trvalejší a pevnější, je přes ně možné lépe působit na podporu motivačního procesu k učení tím, že se vhodným způsobem cíleně propojuje zájem a svět dítěte s učivem. Motivačními hybateli se také postupně stávají „*nadřazené a vzdálenější cíle, jejichž dosažení není bezprostředním výsledkem aktivit nebo výkonového chování*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 84) a tím se začíná budovat **perspektivní orientace** žáka. Motivy obecně dosáhly v tomto období dlouhodobějšího a stabilnějšího charakteru a mohou již způsobovat určitou trvalejší motivovanost žáka ke konkrétním oblastem učiva nebo předmětům. Motivovanost, kterou můžeme definovat jako pozitivní výsledek procesu motivace, se dále u dětí tohoto věku diferencuje podle osobního přístupu k jednotlivým činnostem, předmětům i zájmům, samozřejmě v souvislosti s individuální úrovní osobnostní zralosti žáka.

1.2 Vlivy působící na utváření individuální motivace

Každé dítě je od svého narození jedinečná bytost s vlastní osobností, která se v průběhu ontogeneze vyvíjí sice dle obecných zákonitostí, ale má také svoje individuální specifika. Výjimečnost osobnosti vytváří řada dědičných, vrozených, ale i získaných vlivů včetně sociálního a kulturního zázemí. Do problematiky motivace k učení vstupují tedy kromě

potřeb a věkových zvláštností ještě zaměření osobnosti každého dítěte, které se ve vyučování profiluje a projevuje se v preferenci určitých učebních stylů. Je patrné, že jednotlivé potřeby jsou podmiňovány právě osobnostní strukturou a že jsou tedy značně individuální, nicméně do určité míry (přinejmenším do té, kdy si žák začne regulovat rozvoj svých potřeb a tím i motivace k učení sám) je možné, ba nutné, základně rozpoznat alespoň zaměřenost temperamentu dítěte, jeho převládající potřeby a preferovaný styl učení. Jedině tak může totiž učitel porozumět žákovu směřování a účinně působit na rozvoj jeho kvalit. Učitel je v této rovině vzdělávání průvodcem, který odkrývá vhodné možnosti žákova rozvoje, svými správnými zásahy otevírá skutečnou a přirozenou podstatu jeho osobnosti a umožňuje mu tak realizaci sebe sama. Motivaci k učení formuje tedy do jisté míry také způsob získávání a zpracování informací, který podléhá vnitřní orientaci každého dítěte. Jedna z typologií, která se zabývá vlivem vnitřního prostředí žáka na výchovu a vzdělání je **typologie osobnosti MBTI**, kterou zpracovaly psychologky Š. Míková a J. Stang v publikaci *Typologie osobnosti u dětí* (2010). Tato typologie pracuje se čtyřmi dimenzemi osobnosti, které se dále dělí na dvě ve své podstatě protikladné sféry, ale zde zmíníme pouze oblasti introverze a extraverze. Ty jsou v otázce motivace k učení důležité, protože vycházejí ze samotného temperamentu, podstaty žáka a silně tak ovlivňují jeho vnitřní pohnutky. V pátém ročníku základní školy je již velmi dobře patrné, k jakému zaměření dítě inklinuje a tedy jaké učební aktivity či strategie je vhodné pro podporu motivace k učení nabízet. Dítě, které právě vstupuje do konečného období prepubescence nebo se již nachází v přechodném vývojovém období, může být na svoji vnitřní podstatu velmi citlivé a může projevovat velikou nevoli při nerespektování jeho orientace. Na základě svého temperamentu si vytváří svůj vlastní osobitý styl učení, který je sice v jisté míře tvořen nabídkami vyučujícího, ale má také svoji specifickou podobu. Je ale nutné si uvědomit, že vnitřní prostředí dítěte a tedy i jeho osobnostní zaměřenost je v neustálém vývoji a tedy i extravertní a introvertní projevy nemají definitivní podobu. Dítě má ve škole právo očekávat a přijímat individuální přístup, jenž vychází právě z respektování zaměření jeho osobnosti, ale je jasné, že při vyučování není cílem učitele uspokojovat všechny potřeby všech žáků v každé učební situaci a tedy ani vycházet naprosto vstříc osobnostnímu zaměření dítěte. Naopak je vhodné připravovat prostředí, které bude umožňovat rozvoj žákova přirozeného potenciálu, ale zároveň jej povede k variabilitě možností a upevňování schopnosti přizpůsobit se jednotlivým

situacím, čímž se budou v žácích rozvíjet také další kvality, které přímo nekorespondují s aktuální osobnostní zaměřeností a rozvojem potřeb, ale které jsou při vzdělávání a potažmo v celém dalším životě neméně důležité.

Š. Míková a J. Stang (2010) vysvětlují, že **extravertní žáci jsou** orientováni na vnější svět, na něj zaměřují svoje reakce a z něho čerpají energii. Mají stálou tendenci být v interaktivním spojení s okolním prostředím, sdělovat mu svoje nápady, které třídí a formulují převážně hlasitě. Při rozhovoru s druhými lidmi jim často skáčou do řeči, aby vyjádřili svoje myšlenky, proto se může stát, že budou neustále doplňovat svými poznámkami také učitele. Pokud by se extravertní děti z nějakého důvodu nemohly projevit, budou se po určité chvíli cítit frustrované. Pro svoje vnitřní pochody potřebují tito žáci neustálou zpětnou vazbu, při níž je možné řešit případné problémy, je pro ně důležité být ve stálém nebo alespoň častém sociální kontaktu. Extravertní žáci proto rádi pracují ve skupinkách, kde tyto sociální potřeby mohou dobře aktivovat a rozvíjet. Bezděčně vyhledávají místa plná podnětů, vyhovují jim změny, různé způsoby a podoby učebních činností. Rychle a dobře se přeorientovávají a projevují velikou pružnost reagovat na změny. Příliš mnoho stimulů ale tříští jejich pozornost a v případě náročného samostatného úkolu je proto lepší, aby takoví žáci pracovali v tichém a klidném prostředí. Jelikož extravertní děti se rády projevují nahlas bez utřídění vlastních myšlenek, je lepší nereagovat okamžitě na jejich výroky a nechat je se poopravit. Pokud ale při vyučování neustále vstupují učitelé nebo spolužákům do řeči, musí se učit disciplíně. Učitel může např. stanovit časový limit, po který bude vyžadovat ticho na výklad či instrukce, při něm si mohou děti místo vykřikování dělat písemné nebo grafické poznámky. **Introvertní žáci** jsou orientováni na vnitřní svět a svoji energii vydávají i čerpají na vlastní myšlenkové pochody. Vnější podněty zpracovávají uvnitř, sdělují až ukončené odpovědi. Nepocítují tedy potřebu sdílet svoje myšlenkové procesy, dokáží lépe naslouchat, spíše než mluvení upřednostňují čtení a psaní. Pokud nemají možnost si otázku rozmyslet, nejsou schopni adekvátně reagovat, což může vypadat jako nezájem či nepozornost. Dávají přednost informacím před praktickým vyzkoušením nějaké činnosti. Po určitém čase stráveném v interakci s vnějším světem pociťují únavu a vyčerpání a cítí nutnost si o samotě odpočinout, doplnit energii. Introvertní děti preferují individuální činnosti a spíše klidnější prostředí. Pokud jsou zahrnuty do společných aktivit, rádi přenechávají

iniciativu jiným, při skupinových pracích potřebují jasně zadaná pravidla. V rušnějším prostředí se však dokáží díky své orientaci „uzavřít“ a soustředit lépe než extraverti, kterým přílišné stimuly strhávají pozornost.

Dalším předpokladem úspěšného motivování žáka k učebním činnostem je znalost jeho **učebního stylu**, jenž ze zaměřenosti osobnosti vychází. Styly učení vysvětluje J. Mareš jako „*postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností, flexibilitou*“ (Mareš, 1998, s. 75). Jejich formování má svůj počátek již v raném dětství a vzniká vrstvením složek, z nichž nejhluběji leží právě osobností faktory, obalené vrstvou typického zpracování informací, které ústí v žákovy preference ve výuce (L. Curryová, 1983, Mareš, 1998). Psycholog Čundovskij (1988, Mareš, 1998) vysvětluje vývoj stylů jako obrůstání: nejhlubší jsou vrozené zvláštnosti osobnosti (včetně temperamentu), následuje komplex vlastností osobnosti a vrchní složka je styl učení. Ve všech případech jsou všechny komponenty propojeny a „komunikují spolu“. V průběhu procesu vzdělávání si každý žák vytváří vlastní učební styl, který vychází z jeho osobnosti a jejího vývojového stádia, ale které je také výsledkem výukových strategií a postupů učitele. Styly učení nejsou patrné z částečných kroků, lze je postřehnout až s jistým odstupem po mnoha učebních zkušenostech (Mareš, 1998). Z tabulky (tab. 1) je viditelné, že styl učení vychází z extravertního a introvertního zaměření žáka, které pak ústí v preferovaný styl učení, zvláště když je jeho formování pozitivně ovlivňováno učitelem a jeho strategiemi. Upřednostňování určitého stylu je také ve shodě s potřebami dítěte, které ve školní motivaci zastupují velmi důležitou úlohu. Podle teorie uvedené v odborné publikaci *Styly učení žáků a studentů* (Mareš, 1998), jsou žáci s **hloubkovým stylem** především vnitřně motivováni, učivo je baví a zajímá, rádi se dozvídají nové informace. Potřebují jim však porozumět, proto poznatky kategorizují, porovnávají, uspořádávají, provádějí analýzu a syntézu. Snaží se o nabytí osobního vztahu a pohledu na učivo, konstruují a rekonstruují si vlastní systém porozumění. Vzhledem k pochopení učiva si je žáci také dobře pamatují, rozumí obsahu i souvislostem, umí o něm vlastními slovy hovořit a zaujmout jisté stanovisko. Tyto děti mají bohatý vnitřní život a zkušenosti, disponují více učebními strategiemi, pružností při řešení problémů, sebedůvěrou. Žáci s **elaborovaným stylem** přijímají vnitřní i vnější motivaci, učivo překládají do svého jazyka, hledají vztahy mezi

svými zkušenostmi a nově získanými informacemi. Při učení hodně přemýšlí, generují si vlastní příklady, učivo aplikují i v jiných situacích. Jsou otevřeni novým zkušenostem, dobře spolupracují s ostatními, od nichž mohou přijímat různé učební strategie a taktiky a případně je modifikovat. Žáci s **povrchovým stylem** jsou motivováni především zevnějšku, učivo je nebaví, nerozumí mu, nechtějí je pochopit. Jejich přístup spočívá v úsilí učit se nazpaměť, bez promýšlení, bez hlubší analýzy, nerozlišují podstatné od nepodstatného. To má za následek velmi malé porozumění učební látce bez žádoucích vazeb, učivo tyto děti brzy zapomínají. Získávají tak méně zkušeností, neznají mnoho učebních strategií.

Osobnost, její motivace, vývojová stadia	Styl učení	Strategie učení	Taktiky učení	Výsledky učení
stabilní introvert: vnitřně motivovaný, reflexivní, nezávislý na vjemovém poli, s vnitřní lokalizací kontroly, vysokou sebedůvěrou, velkou mírou individuálnosti	hloubkový	konceptualizace	kategorizování, porovnávání kategorií, hledání rozdílů mezi kategoriemi, hierarchické uspořádávání pojmů a myšlenek do vztahové sítě, abstrahování	analýza a syntéza, hodnocení závěru, subsumování, vytváření schémat, vytváření teorií
stabilní extravert: je motivován jak vnější, tak vnitřní motivací, vyznačuje se vnitřní lokalizací kontroly, příznivým sebepojetím, opravdovostí, impulzivností, tvořivostí, nezávislostí na vjemovém poli	elaborovaný	personalizace	produktivní myšlení, self-referencing, generování příkladů, překládání poznatků do svého (osobního) jazyka a do svých představ, hledání vztahů a mezi novými informacemi a dosavadními životními zkušenostmi	aplikace, osobní růst, rozvoj osobnosti, rozvoj sociálních dovedností, porozumění jiným lidem
neurotik: je motivován pouze zevnějšku, úzkostný, závislý, vyznačuje se vnější lokalizací kontroly, bráněním svého já, nízkou účinností vlastního snažení, obavy z neúspěchu jsou jeho hlavním motivačním faktorem	povrchový	memorování	opakované přeřikávání si poznatků, užívání mnemotechnických pomůcek, doslovné nebo téměř doslovné učení se (s malou či žádnou mírou volnosti při ukládání poznatků do paměti)	popis toho, co bylo nastudováno, doslovně reprodukování naučeného

Tab. 1 Pracovní model fungování stylů učení (podle Schmeck, 1988b, s. 174, Mareš, 1998, s. 60).

Diagnostika učebních stylů je poněkud obtížná, neboť jsou vnitřní povahy a skládají se z více úrovní, nicméně existují metody, které je pomáhají identifikovat. Jednou z nejčastěji používaných metod ve školním prostředí je **pozorování**. To může být zaměřeno globálně a podávat tak celkový obraz o dané situaci, nebo se pozorovatel může orientovat na určité dílčí záležitosti. Učební styl dítěte je nejvíce patrný při řešení nějaké složité úlohy, která může mít i nejednoznačné zadání nebo více řešení. K určení stylů mohou vést také různé netradiční či alternativní odpovědi žáka, rozbor jeho chyb apod. Analýza pozorování by měla dle Fleminga vycházet přímo ze situace (Fleming, 1987, Mareš, 1998) se všemi jejími autentickými vnějšími i vnitřními vlivy. Další z používaných metod na odhalení učebních stylů žáků je **analýza produktů**. Jedná se v podstatě o sledování a rozbor „stop“ učení dítěte, které svoji formou či podobou vyjadřují inklinaci k určitému způsobu učení. Nezastupitelnou úlohu pro toto zkoumání představuje portfolio, tedy žákův soubor prací a důležitých informací, které podávají celkový, kvalitativní pohled na jeho vývoj. Poté, co je možné stanovit relativně předběžnou diagnózu učebních stylů žáků, může učitel pro podporu motivace připravovat takové učební činnosti, které se styly budou v souladu. Problém by mohl nastat ve chvíli, kdy některé děti používají povrchový styl učení, jenž s narůstající obtížností učiva nelze považovat za vhodný. Zvláště když dítě pátého ročníku zanedlouho vstoupí do období formálních operací, je nezbytné motivovat je pro změnu jeho učebních zvyklostí a učitel by měl tedy žáka směřovat ke strategiím vyžadujícím odlišný způsob učení. Např. při skupinové práci a jiných kooperačních činnostech se může žák s povrchovým stylem naučit jiné strategie od ostatních dětí. Pokud se učitel zaměří přímo na změnu učebního stylu jistého žáka (nebo skupiny žáků), je možné připravit činnosti, které budou vyžadovat hlubší přístup zpracování látky. V jiných případech může sám učitel ukázat dítěti, jak postupovat při učení tím, že jasně a konkrétně zadá kroky, které je třeba při úkolu sledovat. Je ale třeba stále brát v úvahu, že změna učebního stylu je složitá a komplexní záležitost dlouhodobějšího charakteru vyžadující soustavný a uvědomělý přístup.

1.2.1 Projevy motivovanosti žáků a jejich zjišťování

Motivování žáků k učebním činnostem je klíčovým ukazatelem úspěšnosti učitele a tím i výsledku vyučování. Je to proces poměrně složitý a komplikovaný, jelikož se v něm spojuje a prolíná více jevů dohromady, navíc u každého učitele i žáka v individuální podobě. Ani zjišťování výsledku motivace dětí k učení není jednoduchou záležitostí, neboť není nikdy zcela jasné, zda úspěšný výkon žáka je skutečně ovlivněn motivační podporou učitele a zda je výkon jediným ukazatelem žákovy motivace. V. Hrabal uvádí, že problematika zjišťování výsledku vlivu učitelovy podpory dětí k učení závisí na **pojetí úspěšného žáka** (Hrabal, 1988). Spojení nároků na dítě a úrovně jejich splnění dle individuální i společné představy úspěšného žáka utváří takové pojetí, které je nebo není přijímáno učitelem jako úspěšné a je tedy jistým ukazatelem toho, jak učitel dokáže motivovat děti k učení. Nicméně z výše uvedených hledisek vyplývá, že takový pohled na úspěšnost podpory žáků k učení je dosti komplexní a zahrnuje i oblasti, které učitel sám není schopen ovlivnit.

Pro konkrétnější zjištění motivace žáků k učení V. Hrabal navrhuje „*zabývat se tím, jaký postoj (jakou „souhrnnou motivaci“) učitel vytváří ke svému předmětu a jak lze postoje žáků zjišťovat*“ (Hrabal, 1988, s. 35). Ve zjednodušeném výkladu se jedná o oblibu či neoblibu daného vyučovacího předmětu a o jeho náročnost nebo snadnost. Pokud má dítě k určitému předmětu kladný vztah, který navíc koresponduje s jeho zájmy a je podporován učitelem, bude jeho výkon v této oblasti nejspíš dobrý a získané poznatky dlouhodobě udržitelné. Naopak není příliš pravděpodobné, že žák, který přistupuje k předmětu s odporem, bude podávat stejně tak kvalitní výkon s takovým přesahem do vlastního osobního prostředí. Při určování diagnostiky toho, jak žák přijímá určitý vyučovací předmět, není ale vhodné hledět jen na výkon, nýbrž všimnout si také ostatních projevů, jako jsou např. reakce na pokyny, pozornost, aktivita, soustředěnost, domácí příprava, mimoškolní činnosti, zájmy a v neposlední řadě také postupné profilování profesní přípravy. Zjišťování všech výše uvedených okolností se děje soustavným učitelovým pozorováním, jeho analyzováním a následnou zpětnou vazbou. Pozorování však není jediný diagnostický nástroj, jenž lze pro zjišťování „souhrnné motivace“ použít, v jeho neprospěch navíc hovoří to, že pokud učitel nemá srovnání a studuje neustále jenom vlastní působení, může nastat nebezpečí „optima“, kdy pokládá stav motivovanosti

žáků za běžný a tím i vyhovující. V takovém případě je vhodné přistoupit ke zjišťování postojů žáků k předmětům jednoduchými **dotazníkovými metodami**. V. Hrabal (1988) nabízí dotazníkovou formu se dvěma uzavřenými dotazy, z nichž jedna se týká oblíbenosti předmětu a jedna jeho obtížnosti, s následnou možností komentářů dětí jako dva další otevřené dotazy.

2 Motivace ve školním prostředí

Motivace ve školním prostředí je vytvářena vnějšími podmínkami, které podporují vnitřní motivační proces žáků. Motivace k učení představuje podstatnou proměnnou, jíž je možno docílit žádoucích změn v nabývání dovedností, znalostí a zkušeností žáků a v rozvoji jejich psychických potřeb. Žákova motivace k učení je tvořena složitým komplexem a „*působí v ní větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů, a to v kombinacích, které jsou odlišné interindividuálně a také intraindividuálně*“ (Čáp, 1993, s. 186). Motivace žáků k učení prochází svým vývojem, má svoje počáteční stadium, které potom eventuálně přechází v trvalejší motivaci. Z krátkodobého hlediska vyvolává situační zájem, čímž umožňuje zvýšení účinnosti výchovně vzdělávacího procesu a napomáhá dosahovat učebních cílů. Z dlouhodobého hlediska podporuje a rozvíjí motivační a autoregulační předpoklady. Motivování žáků k učebním činnostem je možné prakticky dvojím způsobem: Poskytnout dostatek silných podnětů pro vzbuzení určitých potřeb a tím pomoci efektivně dosáhnout cíle, nebo respektovat dominující potřeby jednotlivých žáků a tím individualizovat nabídku a působení incentive (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Učitel by měl oba způsoby kombinovat a z aktuálního i dlouhodobého hlediska se rozhodovat podle věku žáků, složení třídy, specifik předmětu apod.

Zdroje motivace k učení jsou jakékoliv motivy, které podporují učební činnost, ať již přicházejí zvenčí, nebo zevnitř. Vnitřní zdroje motivace pochází z vnitřního prostředí dítěte (viz výše) a vytváří individuální motivační potenciál, ve kterém spolupůsobí věkové zvláštnosti žáka, jeho zaměřenost osobnosti, učební styl a jeho psychické potřeby. Potřeby žáka jsou velmi mocnými zdroji podpory a rozvoje motivace k učení. „*Chápeme-li učební činnost jako jednu z významných forem poznávací činnosti realizovanou ve škole*

*převážně v sociálním kontextu, jako reakci na požadavky školy (úkolovou situaci), potom lze uvažovat nejméně o třech možných zdrojích motivace této činnosti. Jedná se o tři skupiny potřeb, pro něž se v optimálním případě učební činnost stává komplexní incentivou, a to z hlediska: a) procesu poznávání a získávání nových poznatků – **poznávací potřeby**; b) sociálních vztahů, jednak v průběhu učební činnosti, jednak jako následku výsledku této činnosti – **sociální potřeby**; c) úrovně obtížnosti úkolů, které jsou v rámci požadované učební činnosti na žáka kladeny – **výkonové potřeby**“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 26). O tyto potřeby se opírá celá problematika motivace k učení, jelikož veškeré vnější nabídky je svým založením ovlivňují a stávají se tedy důvodem jejich preference. Vnější zdroje motivace k učení nabízí učitel cíleně tak, aby se setkaly s vnitřními motivy žáka, jeho potřebami, aktualizovaly je a rozvinuly. Vnější zdroje k učení, jimiž manipuluje učitel, jsou zejména hodnocení a klasifikace, vedení a strukturace hodiny, metody a organizační formy vyučování a cíle učitele. Na vnější motivaci také působí nepřímo učitelem ovlivnitelní činitelé jako např. atmosféra školního prostředí, vybavení školy a učebny atd. Za zdroje motivace k učení musí být ale považovány také reakce dětí na vnější podněty, které jsou nebo nejsou v souladu s jejich potřebami a projektují se v jejich prožívání vyučování. Jinými slovy, pokud jsou reakce žáků převážně pozitivní a výše zmíněné postupy vítají, vyučování je baví a podněcuje to jejich zájem o učivo. Pokud jsou však incentive voleny nevhodně, způsobují demotivační, ba frustrující situace jako např. strach či nudu.*

2.1 Poznávací potřeby

Poznávací potřeby jsou tvořeny poznávacím reflexem (Čáp, 1993), který je způsoben obranným reflexem a projevuje se jako explorační chování. Fyziologický základ kognitivních potřeb vychází z potřeby mozkové aktivity, jejíž nedostatek má za následek tzv. „*stimulační hlad*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 34). Poznávání probíhá od narození po celý lidský život, ačkoliv nejprůhodnější a nejcitlivější období pro rozvoj poznávacích potřeb je školní docházka. Právě tato vývojová etapa je senzitivní pro přechod od vnějších podnětů k probuzení a rozvoji vnitřních potřeb a postupnému vzniku tzv. „*kontinuální motivace*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 144), která přetrvává i po

skončení školní docházky. Takový přechod je klíčový v celém edukačním procesu, neboť žák, pro které učení znamená zdroj poznání, nachází uspokojení jak v jeho průběhu, tak v jeho výsledku. Pokud potřeby samotné mohou dávat impuls pro uspokojení, potom se jedná o jejich **plně vyvinutý typ**. Výše zmínění autoři také uvádějí, že poznávací potřeby je možné z hlediska jejich rozvoje rozlišovat ve dvou fázích: Potřeby, které sice existují, nefungují ale v organismu samohybně, samy tedy motivační chování nezpůsobují, probouzejí se ve vztahu k okolnímu světu a jeho objektům. Proto je při výuce vhodné poskytnout podmínky s vlastnostmi jako např. novost, neotřelost, problémovost, překvapivost apod., u nichž je pravděpodobné, že poznávací potřeby aktualizují nebo budou rozvíjet. Druhý stupeň rozvoje poznávacích potřeb již zajišťuje samoúčelné fungování, kdy není třeba vnější stimulace pro jejich probuzení. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984) Potřeby se ale u různých žáků probouzí a rozvíjejí různě, což samozřejmě vyžaduje jinou podnětnost. V některých případech se ani nejedná o poznávací potřeby, ale o potřebu mozkové aktivity (Madsen, 1972, Pavelková, 2008). Někteří žáci také podle charakteru své osobnosti rozvíjejí lépe kognitivní potřeby smysluplného receptivního poznávání, které jsou charakteristické úsilím získávat, uspořádávat a uchovávat nové informace, jedná se spíše o pasivní přístup. Jiní zase preferují aktivní vyhledávání a řešení problémů.

Nejvíce účinné pro aktivaci poznávacích potřeb jsou „*adekvátní problémové situace, jež nejkomplexněji aktivizují žákovy poznávací funkce*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 38). **Problémové vyučování** spočívá v tom, že nabízí sled po sobě jdoucích úkolů vedoucích k požadovanému výsledku. Motivace k učení je zde pak tvořena vnitřním konfliktem, který způsobuje překvapení, pochybnosti, nejistotu, výzvu v podobě obtížnějšího úkolu nebo jasný rozpor s již nabytými vědomostmi a novým poznatkem. Aby bylo problémové vyučování efektivní, mělo by být řízeno jistými pravidly nutnými pro správné fungování: Úloha by měla být sestavena tak, aby v jejím řešení byly obsaženy poznatky, které si má žák osvojit, problémová situace má u žáka vyvolat otázku, jejíž odpovědí získá hledané poznání. Podmínkou je rovněž přiměřená obtížnost odpovídající schopnostem žáka, pokud je úkol náročný, lze jej rozložit na dílčí problémové části. Úloha má být dořešena, ačkoliv není nutné získat výsledek okamžitě. Někdy naopak odložit objasnění příčin nechává žáky v jakési tenzi i po vyučování a nutí je

k samostatnému hledání řešení. Problémové vyučování je běžné v konstruktivistickém způsobu vedení, kdy učitel vystupuje v roli koordinátora. Je to proces zaměřený především na samostatnou a také kreativní práci, k níž učitel nabádá děti vhodnými návody a otázkami a umožňuje jim tak konstrukci vlastního poznání a zažití úspěchu nad výsledkem činnosti. Pokud jsou úlohy dobře sestaveny a tvoří smysluplný celek, žák nachází uspokojení nejen ve výsledku své činnosti, ale také v jejím procesu. Tento přístup je provázen obvykle silným prožitkem, jenž v sobě nese mocný emoční a tím i motivační náboj, „*když vznik potřeb, průběh instrumentálního chování, zejména narazí-li na překážky – frustrace a dosáhne-li cíle, je spojen s emočními zážitky, nejsilnějšími ve finální fázi dovršující reakce – uspokojení*“ (Nakončený, 1996, s. 52). Přesto, že problémové situace jsou tolik účinné, existují podle V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové (1984) závažná omezení, která snižují jejich výskyt ve školách: časová náročnost a nedostatek problémových úloh. Problémové vyučování a vlastní způsob poznávání také nemusí vyhovovat všem žákům. Někteří, byť se silnými poznávacími potřebami, jsou spíše receptivně zaměřeni a preferují tedy pasivnější přijímání informací. Zejména žáci úzkostnější dávají přednost klasickému způsobu instruktivního vyučování, volnější a tvořivější způsob poznávání je může znervózňovat. Pro tyto děti je vhodné při problémovém vyučování sestavit konkrétní posloupnost kroků, jak mají postupovat a alespoň částečně je tak úkolem provést.

Při působení na poznávací potřeby žáka vstupují do situace ještě další činitelé, kteří zajišťují či usnadňují přechod mezi vnějšími stimuly k vyvinutým potřebám, jež pro aktivaci nevyžadují vnější podněty. Jedná se o vhodné nastavení podmínek na základě znalosti osobnosti žáků, působení na jejich zájmy, hodnoty apod., propojení školy se světem dítěte a integrace učební látky do přirozeného dětského prostředí. Také osobnost učitele, jeho zájmy, postoje, připravenost, oborová profesionalita, pedagogická zdatnost a především přístup k dětem zajišťuje veliký motivační potenciál. Všechny tyto faktory se při vyučování propojují a vytváří komplex, který upoutává žakovu pozornost, aktivuje a rozvíjí potřeby, či nikoliv. Pokud dítě při vyučování trpí nedostatkem incentív podněcujících rozvoj poznávacích potřeb a tím jeho motivaci k učení, nastává frustrace organismu. Jedním z nejčastějších a nejzávažnějších jevů působících frustraci bývá nuda při vyučování, které bude věnována pozornost níže.

2.2 Sociální potřeby

Psychologie uvádí, že potřeba sociálního styku má svůj biologický základ v péči o potomky (Čáp, 1993). V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková píše, že „nejjednodušší sociální potřeby jsou vrozené a zřejmě mají fylogeneticky stejný původ jako stádní pud u zvířat“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 41). Dále vysvětlují, že dítě od narození vstupuje do interakce s ostatními lidmi, zejména s matkou, a to nejen pasivně, ale již v prvních dnech a týdnech aktivně v hranicích svých možností usiluje o sociální kontakt, který zde můžeme nazvat až „fyzickou potřebou“. Sociální potřeby jsou tedy vrozené, ale i získané, jež se utvářejí v průběhu ontogeneze a zprvu jsou vázány na nejbližší okolí, tedy právě na matku, případně otce. Sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, zajišťuje jeho rozvoj jako lidské bytosti, probouzí, rozvíjí a uspokojuje jeho potřeby. Nejprve je pro dítě nejdůležitější potřeba mateřské lásky, později se projevuje potřeba identifikace (s rodiči), kterou v podstatě člověk prožívá celý život (identifikace s učiteli, vrstevníky, postavami z knih, umělci aj.). Další sociální potřeby přicházejí při začleňování do kolektivu, což nastává v období předškolního věku v mateřské škole, ale nejvýraznější rozvoj nastupuje v období školní docházky. Sociální potřeby jsou tedy silným motivačním zdrojem každého dítěte a zvláště pak žáka, který vývojově vstupuje do vrcholného stádia prepubescence nebo se dokonce už nachází v počátečním období pubescence. U takového dítěte se začínají měnit jeho postoje ke společenským vztahům, které až doposud tvořily jeho pevné zázemí. Dítě se postupně odpoutává od přímého vlivu svých rodičů a učitelů a vytváří si vlastní oblasti společenských vztahů, jež pro něj nabývají obrovské důležitosti, byť v mnohých případech pouze dočasně. Vrstevníci, resp. spolužáci, začínají tvořit velmi důležitou součást života dítěte a ovlivňují jeho myšlení, chování a samozřejmě motivaci k učení. Velmi pak záleží na složení sociální skupiny – třídy a charakterových kvalitách žáků, kteří nastavují pozitivní nebo negativní klima pro učební činnosti. Ve značné míře toto klima může ovlivnit sám učitel, ale jsou oblasti, jako např. skupinové zájmy, mimoškolní aktivity atd., které pomáhají spoluvytvářet sociální vztahy ve třídě i bez učitelova působení.

Teoretici dělí sociální potřeby na **potřebu pozitivních vztahů (potřeba afiliace)** a na **potřebu sociálního vlivu**, případně prestiže (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Potřeba pozitivních vztahů (potřeba afiliace) je základní sociální potřeba, která existuje bez

vedlejších záměrů či úmyslů. Je to potřeba hlubokých a silných vztahů, přátelství, shody, podpory, sdílení. Dá se říci, že potřeba pozitivních vztahů vychází z rodinných podmínek, jež dále ovlivňují její formování ve všech či většině mezilidských vztazích. Špatné zkušenosti s rozvíjením a uspokojováním těchto potřeb vedou k vytvoření **obavy z odmítnutí**, čímž se ale nepopírá potřeba afiliace. Podle úrovně potřeby pozitivních vztahů a obavy z odmítnutí s důsledky pro individuální či skupinové učební činnosti je možné žáky dělit do několika skupin: **Žáci s vysokou úrovní afiliace a nízkou obavou z odmítnutí** jsou schopni ve škole pomáhat vytvořit pozitivní sociální atmosféru, jsou přátelští, nenucení, nekonfliktní, dobře pracují pro kolektiv. Bývají tak výbornými pomocníky učitele při vytváření vhodné pracovní atmosféry. **Žáci s nízkou úrovní afiliace a nízkou obavou z odmítnutí** můžeme považovat za samotáře, kterým vyšší či nižší nezáměr okolí nevadí. Budou pravděpodobně pracovat dobře jak individuálně, tak ve skupinách za jasně daných podmínek. **Děti s vysokou úrovní afiliace a vysokou obavou z odmítnutí** bývají v neznámých kolektivech a situacích ve značném napětí. Vyznačují se bázlivostí, vztahovačností, úzkostlivostí. Při skupinové práci jsou často díky svým obavám paralyzováni a podávají nižší výkon, což se zpětně neblaze odráží na zvyšování obavy z odmítnutí. U této skupiny žáků předpokládáme určité těžkosti s jejich zařazováním do kolektivních učebních činností, mohlo by se zdát, že budou preferovat individuální práci, vzhledem ale k jejich vysoké potřebě afiliace není volba samostatné práce vždy vhodná. Jejich obavu z odmítnutí lze tlumit zařazováním do skupin přiměřené úrovně či výběrem vhodných témat a úkolů. Také je třeba pečlivě zvažovat situace skupinových soutěží, které tyto jedince mohou demotivovat vidinou neúspěchu a tím menší obliby u spolužáků. V oblasti výkonových potřeb může vysoká obava z odmítnutí vést k vytvoření neadekvátní aspirační úrovně s převládající potřebou vyhnout se neúspěchu, což je nutné řešit strategiemi upevňující potřebu úspěšného výkonu (viz výkonové potřeby). V oblasti sociálních potřeb se dále také vymezuje **potřeba sociálního vlivu**, kterou „*chápeme jako sekundární sociální potřebu, která se projevuje v sociálních situacích tím, že motivuje takové chování jedince, které směřuje k uplatňování regulace, řízení chování ostatních*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Uspokojování této potřeby prochází dvěma fázemi, a to získáváním pozice vlivu a samotného uplatňování vlivu na ostatní. Projevované dominantní chování má kolektivní nebo osobní cíl. V případě

kolektivního cíle jsou žáci s vysokou potřebou sociálního vlivu silnými hybateli třídy, kteří uplatňováním kolektivního zájmu mohou být pro učitele značnými pomocníky.

V otázce rozvoje sociálních potřeb je klíčová **osobnost učitele a vliv sociální skupiny**. Osobnost učitele přímo ovlivňuje třídní klima svým vedením, komunikací, svojí oborovou a pedagogicko-psychologickou vybaveností a v neposlední řadě také svojí motivační zaměřeností. Ta má velký podíl na tom, jakým způsobem bude třída fungovat jako sociální skupina. V případě převládající potřeby pozitivních vztahů projevuje učitel vřelý zájem o žáky, poskytuje pozitivní emoční oporu a vytváří uvolněné a přátelské prostředí, ve kterém vede žáky ke vzájemné spolupráci, ochotě pomáhat a sdílet. „*Učitel zde uplatňuje dialogickou přístupovou strategii, která umožňuje stálý dialog mezi učiteli a žáky a udržuje demokratické klima*“ (Hejný, 2001, s. 176). Také silná potřeba vlivu učitele může být pozitivně sociálně orientovaná. V takovém případě učitel požaduje vysoké sociální nároky, zejména v oblasti výkonu, kázně a pořádku. „*Žáci pocítují vysoké nároky učitele plynoucí z jeho přesvědčení, že třída, která je mu svěřena, musí být nejlepší na škole, ale většinou je chápou*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 151) a prožívají tak učitelův postoj pozitivně. Je ale jasné, že učitel svojí orientací nemůže vyhovět všem žákům, neboť různé děti se nacházejí na různém stupni probuzení a rozvoje potřeb. Tak například žák introvertní orientace s intenzivními receptivními poznávacími potřebami bude upřednostňovat jiný přístup než ten, který je extravertně zaměřený se silnou potřebou afiliace. Oba ale jistě ocení učitelův zájem, spravedlivé a nestranné jednání, oborovou znalost a další stránky profesní způsobilosti i osobní vyzrálosti. Žáci v pátém ročníku již vstupují do fáze kritického myšlení a dokáží proto velmi dobře vycítit učitelovy kvality a objektivně je posoudit, přesto jsou však stále ještě v období, kdy s vyučujícím poměrně rádi a dobře spolupracují a přijímají jeho pravidla. Pokud ovšem učitel uplatňuje výhradně osobní vliv a chová se autoritativně, nadřazeně, používá výhrůžky, rozkazy atd., napomáhá rozvoji patologických sociálních jevů ve třídě, které tlumí rozvoj pozitivních sociálních potřeb.

Za sociální skupinu budeme považovat třídní kolektiv, ačkoliv je žák součástí i jiných společenství (rodina, zájmové společenské útvary atd.), které do žáka projektují svoje vlastní motivační zaměření a nepřímo jej tak ovlivňují. Ovšem nejpatrněji znatelný vliv sociální skupiny zaznamenává dítě právě ve třídě, do níž několik let patří. Vzhledem

k nastupujícím endokrinním a tím i psychickým změnám uvnitř organismu začíná být žák připraven odpoutávat se od dominujícího sociálního vlivu svých rodičů a učitelů a budovat si svoje vlastní společenské postavení uvnitř skupiny, které bude mít pevnější a trvalejší podobu, než tomu bylo dosud. Záleží pak na povaze kolektivu, jeho složení, převládajícím pohlaví, charakteru osobností dětí, jejich vyzrálosti, rodinném zázemí, zájmech atd., zda bude mít na jedince disponujícího vlastními kvalitami pozitivní či negativní vliv a jak intenzivně bude na něj působit. Třídní kolektiv má tendenci zčásti synchronizovat svoje potřeby, většinou podle žáků se silněji rozvinutými sociálními potřebami. To znamená, že ovlivňuje individuální motivační založení jednotlivců a učitel pak působí na motivy skupinové, nikoliv pouze individuální. S problematikou sociální skupiny jako třídy a motivace žáků k učení souvisí také otázka třídního klimatu a třídní atmosféry. J. Mareš a S. Ježek ve svém odborném textu *Klima školní třídy* vysvětlují, že klima je jev dlouhodobý, je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Termín *atmosféra školní třídy je jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný* (Mareš, Ježek, s. 7). Zjednodušeně by se dalo říci, že soustavně navozovaná určitá atmosféra vede k vytvoření určitého klimatu, i když je jisté, že na jeho tvorbě se podílejí ještě další činitelé, jako např. vybavení učebny a školy, lokalizace školy, kulturní i sociální zázemí dětí i učitelů atd.

2.3 Výkonové potřeby

Rozvoj výkonových potřeb souvisí s probuzením potřeby autonomie, s níž se pojí potřeba kompetence, která nastává kolem třetího roku života a je spojena s vývojem vlastního *já* osobnosti. Jsou to potřeby sekundární a generalizované, což znamená, že se spouštějí v každé situaci, která požaduje nějaký hodnotitelný výkon. Jejich orientace se zakládá v rodině podle mateřských nároků na samostatnost a přesnost. Pokud jsou požadavky na dítě přiměřené a výkon je adekvátně hodnocený, buduje se **potřeba pozitivního výkonu** a odpovídající **aspirační úroveň**, která je přímo závislá na úrovni výkonových potřeb. Je to „*úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 68). Právě podle této úrovně potom prožívá jejich dosažení jako úspěch a nedosažení jako neúspěch. V případě, že dítě bývá nároky přetěžováno, přijímá

jejich zvýšenou úroveň a také zjištění, že jim nelze dosáhnout. Spolu s negativním hodnocením se u něj vytváří **potřeba vyhnout se neúspěchu**. Při podceňování nároků samostatnosti a přesnosti je rozvoj výkonových potřeb zpomalen nebo zcela zastaven (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, Pavelková, 2002). Kultivace výkonové motivace je podstatnou částí vyspělé osobnosti, proto by měl její rozvoj být součástí cílů školy (Pavelková, Škaloudová, 2008). Výkonové potřeby těsně souvisí s rozvojem sebehodnocení, které má následně podstatný vliv na další výkony. Odborná pedagogická literatura (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, Pavelková, 2002, Pavelková, Škaloudová, 2008) zabývající se výkonovými potřebami vychází z **teorie amerického psychologa Johna Williama Atkinsona** (1974), který ve svém modelu sjednocuje výsledky výzkumu výkonové motivace a výzkumu rysové úzkostnosti (Pavelková, Škaloudová, 2008). „*Atkinsonova teorie je specifickou teorií „motivace dosažení úspěšného výkonu“*“, je však pokládána za použitelnou pro všechny druhy lidské motivace“ (Madsen, 1974, s. 266). V ní jako klíčové faktory uvádí **potřebu dosáhnout úspěchu a potřebu vyhnout se selhání**, dále vztahy mezi nimi, snahu, odolnost a očekávání jako subjektivní pravděpodobnost dosažení úspěchu. Tato teorie pracuje se stupněm přitažlivosti výkonové aktivity, kdy osoby s orientací na úspěch si vyberou z více činností takovou, která prokazuje středně vysokou, tedy poloviční pravděpodobnost dosažení úspěchu. Její řešení je výzvou, při níž je zapotřebí vynaložit značné úsilí. Při dosažení úspěchu se jejich potřeby úspěšného výkonu zvýší, při neúspěchu sníží. Zkušenost úspěchu vede k vyššímu očekávání, čímž klesá motivace, jelikož při větší pravděpodobnosti ztrácí úkol na atraktivitě. Oproti tomu osoby orientované na vyhnutí se neúspěchu volí úlohy příliš snadné nebo příliš těžké. Snadné zaručují úspěch téměř vždy a příliš náročné úkoly nevyjadřují při jejich nezvládnutí neúspěch, jelikož by neuspěl téměř nikdo. Při úspěchu se potřeba vyhnout se selhání sníží, při neúspěchu zvýší. Zkušenost úspěchu při těžkém úkolu vede k dosažení rovnováhy a následně vyššího očekávání, tedy nižší motivaci k potřebě vyhnout se neúspěchu a naopak.

Dítě vstupuje do školy již s určitým výkonovým zaměřením, ale školní prostředí poskytuje nové situace orientované na výkon a následně je hodnotí. Postupně se tak utváří **specifické školní výkonové potřeby**, které ale nemusí být v souladu s dosavadním výkonovým zaměřením a které prochází ve svém vývoji změnami (Hrabal, 1978,

Pavelková, 2008). Poměr mezi potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu ovlivňuje přístup žáků ve výkonových situacích. Vztah k výkonu není navíc u všech dětí stejný, ale učitel může jejich orientaci zjistit diagnostickými metodami. Při pozorování lze rozpoznat, jak je žák zaujatý úkolem nebo zda při jeho řešení projevuje obavy, zda se při setkání s překážkou vzdává či vytrvává. Žáci také projevují odlišné reakce na úspěch a neúspěch a podle nich lze vypožorovat, jakou má pro ně úspěch či neúspěch následnou motivační hodnotu. Autoři Hrabal, Man, Pavelková (1989) uvádí následující charakteristiku dětí s převahou potřeby úspěšného výkonu či potřeby vyhnout se neúspěchu: **Žáci zaměřeni na úspěšný výkon** jsou orientovaní na budoucnost a na cíl, vykazují větší vytrvalost, odolnost a schopnost se nevzdávat i přes značné překážky. Mají tendenci vybírat si takové úkoly, při nichž je poloviční šance na jejich zvládnutí. Předpokládají, že úkoly budou méně ovlivnitelné okolními podmínkami a spoléhají tak na vlastní síly. Pracují systematicky a plánovitě, bez nervozity a roztržitosti. V případě nižší potřeby afiliace by měli být vedeni k rozvíjení kooperace s ostatními a menší soutěživosti. **Žáci s převládající potřebou vyhnout se neúspěšnému výkonu**, jsou ve škole v neustálém napětí. Úlohová situace, pro jejíž zvládnutí musí vynaložit velké úsilí, v nich vyvolává strach ze selhání. Jako únikovou alternativu potom volí výběr příliš snadného úkolu, který úspěch zaručuje, výběr příliš složitého úkolu, který nevyřeší nikdo, nebo volí únik ze situace např. podvodem, absencemi apod. Při konfrontaci s neúspěchem mají tito žáci tendenci přesouvat zodpovědnost na okolní podmínky nebo předstírají nezájem.

Dítě v pátém ročníku má za sebou čtyři roky školní docházky a tedy si již vytvořilo určité výkonové zaměření v souladu se svými dosavadními učebními zkušenostmi a pedagogickým vedením. Pokud u něj převažuje potřeba úspěšného výkonu, projevuje se to v adekvátních aspiracích, které odpovídají využití jeho úplných schopností při dosahování vytyčených cílů. V případě, že ale dítě projevuje nízkou úroveň potřeby úspěšného výkonu, případně vysokou úroveň potřeby vyhnout se neúspěchu, je důležité směřovat je cílenými instrukcemi k nápravě a platí, že čím dříve, tím lépe, jelikož další potenciální neúspěch negativně ovlivňuje žakovu úroveň aspirace a jeho následnou školní úspěšnost. V těchto situacích je vhodné poskytovat přímé adresné úlohy a postupně zvyšovat jejich náročnost a reálně poskytnout dítěti možnost zažívat úspěch. Totiž tam,

„kde žáci předpokládají možné úspěchy, se angažují více“ (Bláha, Šebek, 1988, s. 53), což má zpětně vliv na výkon a na žákovo očekávání úspěchu. Také používání individuální vztahové normy hodnocení se jeví z hlediska individuálního přístupu k potřebám žáků jako vhodnější, jelikož výkony dítěte jsou posuzovány s ohledem na jeho vlastní vývoj za určitý časový úsek. To ho zbavuje strachu ze srovnávání, ale cítí také větší zodpovědnost za svoji práci před sebou sama i před učitelem. Individuální vztahová norma by ovšem neměla být užívána výhradně, v určitých případech je vhodnější použití sociální vztahové normy – při souhrnném závěrečném hodnocení, či kritériální – zejména při učebních činnostech používaných pro upevnění nového učiva jako nástroj zvládnutí nebo nezvládnutí stanovených měřítek.

2.4 Vnější činitelé podporující potřeby

Motivaci k učení ovlivňuje celá řada vnějších okolností, ať již momentálních či dlouhodobých. Vnější nabídky navíc působí na každého jedince v jiné míře a předpoklad pro jejich cílené poskytování znamená alespoň částečnou znalost vnitřních dispozic dítěte: jeho osobnosti, potřeb, zájmů, zaměřenosti a také učebního stylu. Rovněž je třeba brát v úvahu, že ne všechny situace lze ovlivnit, např. sociální prostředí, ze kterého dítě pochází, v sobě obsahuje velký motivační potenciál, ale učitelem takřka neovlivnitelný. Zde ale budou popsány typické vnější faktory, kterými učitel disponuje při ovlivňování motivace k učení.

Jedním z nejdůležitějších nástrojů ovlivňujících všechny činnosti ve škole včetně motivačního procesu jsou **požadavky**. Požadavky se u každého žáka setkávají s jiným přijetím, a to na základě jeho osobního rozvoje výkonových potřeb, ale také poznávacích a sociálních potřeb. Jinak bude vnímat nároky žák, u něhož převažují potřeby úspěšného výkonu spolu s potřebami afiliace a jinak žák, který trpí obavou z odmítnutí a potřebami vyhnout se neúspěchu. Požadavky, které jsou na dítě učitelem, školou a celým školským systémem kladeny, jsou v nejširším slova smyslu kritéria jeho hodnocení a sebehodnocení. Požadavky jsou zároveň silnými motivačními instrumenty, které uvádí žáka do činnosti, jelikož jeho obrazně řečeno úkolem ve vzdělávacím procesu je být nějakým způsobem aktivní, projevit se. V. Hrabal tyto nároky nazývá jako „*učitelovo*

pojetí úspěšného žáka“ (Hrabal, 1988, s. 61) a zahrnuje do nich jednak upřednostňování jistého typu žáků a také výsledek učitelova působení, tedy žákovy učební výkony. Z toho vyplývá, že požadavky na žáka budou vždy z jisté části jedinečné. Jinými slovy každý učitel do každého žáka promítá svoje vlastní představy jeho postupu podle své i žákovy osobnosti, a to s ohledem na diferenciaci nároků také vzhledem k úrovni rozvoje jednotlivých potřeb dítěte. V. Hrabal dále uvádí, že kromě individuálních nároků na žáky je dalším významným zdrojem jejich vytváření *„obecná představa úspěšného žáka, mající své kořeny v požadavcích společnosti na jejího budoucího člena; tato představa je reprodukována a upevňována pedagogickými dokumenty“* (Hrabal, 1988, s. 63) a také různé předmětové pojetí vycházející z požadavků každého předmětu. Veškeré tyto okolnosti vytvářejí komplex nároků na dítě, které poté učitel nějakým způsobem hodnotí, což vytváří další motivační nástroj. Tento celek požadavků včetně jejich očekávaného a reálného hodnocení ovlivňuje žákovu motivaci k učení vždy s ohledem k jeho osobnostnímu založení, schopnostem, momentálnímu a dlouhodobému psychickému i fyzickému stavu.

Hodnocení je v otázce motivace k učení zásadním prostředkem jejího ovlivňování. Významně podporuje výkonové potřeby žáka, proto by při vyučování mělo být používáno vždy se zřetelem na vytváření a upevňování adekvátní aspirační úrovně dítěte. Hodnocení rovněž ovlivňuje sociální prostředí v celé třídě, ovlivňuje vztah učitele a žáka i žáků navzájem a působí tím na jejich sociální potřeby. Dítě se silně rozvinutými sociálními potřebami totiž bude vnímat hodnocení jako instrument k jejich upevňování, ať již ve vztahu k učiteli, ke spolužákům nebo k rodičům. Hodnocení ve školním prostředí je zaujímání určitého postoje k výkonům žáků a neznamená pouze klasifikování dle zavedené stupnice. Učitel používá *„hodnotící činnost nekontrolní povahy“* (Košťálová, 2008, s. 14), aby směřoval žáky k adekvátnímu výkonu, opravoval jejich omyly a ukazoval jim možnosti dalšího rozvoje. Při správném a vhodném použití vyvolává kladné citové reakce žáků, což podněcuje a zintenzivňuje jejich učební činnost. Hodnocení je ale dosti náročný a citlivý proces, pro nějž je nutné respektovat několik pedagogických zásad, které napomáhají nejen motivovat žáky k učení, ale také spoluutvářet jejich názory, postoje, sebeobraz a sebepojetí (Helus, 2007). Žáci v pátém ročníku by měli být schopni patřičné sebereflexe vlastních učebních činností a výkonů a přistupovat k hodnocení

učitele jako k nástroji zpětné vazby. To znamená, že učitelovy soudy již nechápou tolik osobně jako v předešlých ročnících, dokáží na ně nahlížet s větším odstupem. Hodnocení se ale může stát účinným prostředkem pro zvýšení motivace a tím i zlepšení studia pouze pokud je žákem vnitřně přijato. Toho je dítě kolem 10 a 11 let schopné, je ovšem zároveň citlivé na to, zda je hodnocení adekvátní či nikoliv. Právě zde se otevírá široká problematika individuálního přístupu k dětem s různými vzdělávacími potřebami, které samozřejmě vyžadují individuální hodnocení. Mnohé děti však dokáží pochopit takovou nutnost, zvláště v případě, že jim učitel kritéria hodnocení a důvody pro rozdílné přístupy vysvětlí. Z. Helus (2007) také upozorňuje na důležitost výběru vhodné hodnotící normy. Znamená to, jak co nejlépe hodnocení strategicky projektovat, neboli kterou z norem v daném případě použít. **Sociální srovnávací norma** se používá pro srovnávání jedince se zbytkem třídy, **individuální norma** je zaměřena na žákovu vlastní výkonovou historii a může tak poskytovat zcela objektivní důkaz individuálního postupu dítěte. **Kriteriální norma** klade důraz na postačující úroveň, kterou je třeba dle zadaných kritérií zvládnout pro úspěšné splnění úkolu. Všechny tři normy je dobré při vyučování kombinovat a pro jejich použití se rozhodovat podle situace, jelikož každá z nich podporuje a rozvíjí jinou oblast potřeb a nabízí tak komplexnější způsob působení na motivaci přes hodnocení. Další stupeň v použití hodnocení je jeho přeměna v sebehodnocení žáka. Při důkladném zpracování učitelem, které mapuje různé oblasti žákovy výkonu použitím vhodné normy, se dítě postupně naučí, jak hlouběji proniknout do původně skrytých možností. S tím souvisí zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučovacího procesu. Při vyučování je třeba dbát na to, aby se hodnocení nestalo hlavním či dokonce jediným motivačním činitelem a tím i cílem celého vzdělávání. Žáci by měli být soustavně vedeni k uvědomování si vlastního rozvoje a růstu, které vzdělání poskytuje, a chápat tak hodnocení jako prostředek získávání informací o vlastním postupu ke stále hlubšímu poznání.

Také **vedení a strukturace hodiny** obsahuje potenciál, jak oslovit dítě a podnítit je k učení. Pokud je každá hodina stejná a předvídatelná a učitel používá ty samé didaktické prostředky s malou nebo žádnou nápaditostí, velmi rychle se vyčerpá motivační kapacita daného předmětu a celkově vyučování, byť by obsahově bylo učivo zajímavé. Naopak používání rozličných pomůcek včetně modernější technologie, zajímavě a efektivně

řešené odborné učebny dokáží zavést žáka do světa, který bude chtít objevovat. Materiální didaktické pomůcky by samozřejmě měly být používány s rozvahou a se zřejmým cílem tak, aby podněcovaly žákovy poznávací potřeby a nikoli tříštily jeho pozornost. Oblast didaktických pomůcek přirozeně souvisí s celkovým prostředím školy, které jediný učitel nemůže přímo ovlivnit, nicméně jejich používání, jsou-li k dispozici, určitě ano.

S vedením a strukturací hodiny souvisí **metody a organizační formy vyučování**. Ve třídě s více než dvěma desítkami žáků je jisté, že se jejich zaměření osobnosti, učební styly a potřeby budou značně lišit jak svým rozvojem, tak svoji intenzitou. Učitel by měl tedy při snaze probouzet a rozvíjet žákovy potřeby s cílem podpořit jeho motivaci k učení vždy spoléhat na větší rozmanitost metod a forem a umožnit tak žákovi zažívat variabilitu činností. Lze také říci, že vhodné strategie pro rozličně orientované děti jsou takové, které dávají možnost výběru, volby, a to jak náročnosti, tak postupu získávání informací a řešení problémů. Možnost volby náročnosti uvítají děti, u nichž je nutné posílit potřebu dosáhnout úspěchu a upevnit jejich adekvátní aspirační úroveň. Pro žáky s různě rozvinutými sociálními potřebami je vhodné ponechat na nich, zda si zvolí pracovat ve skupině nebo individuálně. Ovšem ne výhradně, neboť úkolem školy není pouze vycházet vstříc žakovským potřebám, ale také rozvíjet v nich ty, které jsou zatím latentní. Z toho důvodu je i možnost výběru jak činnosti, tak formy lépe ponechat dítěti pouze v některých učebních situacích, zatímco v jiných je do pracovního procesu zařadit a tím je cíleně podporovat v rozvíjení těch potřeb, které jsou pro něj do budoucího studijního i profesního života důležité. Jako jednu z vhodných strategií nabízející přirozený rozvoj různých preferencí a potřeb uvádí autorky Míková a Stang (2010) tzv. **poznatkové stanoviště**. Jedná se o strategii používanou pro výklad nového učiva, která ale zajišťuje samostatnou poznávací aktivitu žáků a nechává prostor pro výběr činností. Stanoviště poskytuje různé aktivity jako např. čtení, psaní, práci s obrázky, mapami, webovými stránkami, práci samostatnou, ve dvojicích apod., které vyžadují různé učební styly a tím nabízejí dítěti možnost vyzkoušet si rozmanité úkoly. Jednotlivé úkoly jsou různě bodovány podle obtížnosti i podle požadovaných stylů učení, přičemž za daný počet bodů je pak žák určitým způsobem hodnocen. Při této strategii může žák pracovat vlastním tempem, učit se stanovovat si cíle podle zadaných kritérií a tím i dovednosti ohodnotit svoji práci, aktivně používat osvojovaných klíčových pojmů a myšlenek a třídit si

informace podle svého zaměření. Stanoviště je také vhodné použít k metakognitivním účelům, totiž aby žáci sami poté okomentovali svůj pracovní proces a tím sami nalézali nejvhodnější způsoby učení.

Vedení hodiny, metody a organizační formy, ale také hodnocení a klasifikace vycházejí z **cílů učitele**. Cíle mohou být dlouhodobé, střednědobé nebo krátkodobé. Každá vyučovací jednotka v sobě nese krátkodobý cíl, od něhož se odvíjí používání didaktických prostředků a metod na podporu motivace k učení. Při výuce se navíc prolíná objektivně stanovený cíl vyučování, který je zanesen v rámcově vzdělávacím plánu a ve školním vzdělávacím programu v podobě žákovských kompetencí a konkrétních předmětových výstupů, s cílem subjektivním, který si klade každý učitel. Zde se také prolíná úspěšné pojetí žáka, které bylo popisováno výše v souvislosti s problematikou hodnocení, a individuální výkon učitele při vyučování v závislosti na cílech obecných i subjektivních. Právě v této oblasti vystupuje zřetelně osobnost učitele v otázce dlouhodobého směřování jemu svěřené třídy podle úrovně rozvoje jeho vlastních sociálních, ale i poznávacích a výkonových potřeb, jejichž komplexní rozvoj doufá uskutečnit u svých žáků. V učebním procesu je ale rovněž důležitým motivačním činitelem proces přijímání a stanovování cílů žákem, kdy *„učební cíl, požadavek na žáka, je žákem transformován v závislosti na předchozí zkušenosti, sebepojetí a úrovni výkonových potřeb do cíle individuálního“* (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 30). Tento proces přispívá k rozvoji perspektivní orientace. *„Navození perspektivní orientace má rozhodující význam pro přechod jedince od vývoje, determinovaného zásahy zevnějšku k samovývoji regulovanému zevnitřku. Perspektivně orientovaný jedinec projektuje z vnitřní potřeby svou vlastní budoucnost, vytyčuje si cíle, strukturuje si čas a ve jménu toho, co seberozvojově plánuje, vytyčuje, přemáhá sám sebe k vyšší rozvojové kvalitě své osobnosti“* (Helus, 1982, s. 153).

2.5 Vnější činitelé utlumující potřeby

Všechny výše uvedené didaktické kategorie mající vliv na podporu učení dětí se nějakým způsobem odrážejí v jejich prožívání. Rozhodující je, zda podněcují žákovy potřeby a vycházejí jim vstříc, či nikoliv. Výše již bylo uvedeno, jakými strategiemi ty které potřeby probudit a rozvíjet, ale nebylo uvedeno, co se může přihodit, pokud jsou potřeby dítěte

opomíjeny, potlačovány nebo je na ně nevhodně působeno. Ačkoliv každý žák je individuální bytost s vlastním zaměřením, potřebami, zájmy atd., existují obecné motivační zákonitosti, které platí i v opačném případě – tedy co nedělat, abychom dítěti nepřipravovali při vyučování negativní motivační prostředí. Velmi rozšíření demotivační činitelé pro učební činnosti jsou **strach ve škole** a **nuda ve škole**.

Strach je emoční a tělesná reakce, která vzniká při setkání s předmětem, jevem nebo situací, kterou člověk chápe jako ohrožující. Jedná se tedy především o frustraci potřeby bezpečí, ale i potřeb dalších. V. Hrabal a I. Pavelková ve svém dotazníku pro žáky *Školní výkonová motivace ve škole* (2011) uvádí, že strach ve škole je motivačním činitelem, jenž v menší míře výkon zvyšuje, ve velké pak snižuje či zcela paralyzuje. Zatímco ale určití žáci jsou schopni pod mírným nátlakem více a lépe pracovat a svědomitěji se připravovat, jiní žáci, ti úzkostnější, mohou stejnému tlaku velmi negativně podléhat, čímž se pro ně celý proces učení zkomplikuje. U těchto dětí se pak mohou objevit jako vedlejší produkty strachu nevolnosti či různé únikové situace jako lhaní apod. Prožívání strachu a tím pádem vztah mezi strachem a výkonem je značně individuální, zejména při navozování mírného ohrožení jsou rozdíly nejvíce patrné, při velkém nebezpečí odlišnosti mezi žáky mizí (Hrabal, Pavelková, 2011). Strach ve škole se objevuje v souvislosti s chybou a jejím následkem. Zajímavý pohled pocházející z historického pojetí chyby, které se projektuje do podmínek školy, nabízí M. Hejný ve svém článku *Chyba jako pedagogický fenomén*. Chyba dle Starého zákona byla považována za přestupek, po kterém musel následovat trest, Nový zákon již na základě pokání připouští odpuštění a konečně Antika chápala chybu jako přirozenou zkušenost, která umožňuje učení. Také učitel může reagovat těmito třemi způsoby, ovšem pouze ten „antický“ přístup může být představovat smysluplné východisko reakce na žákovu chybu (Hejný, 2001). Tato velká myšlenka odkrývá něco naprosto samozřejmého, co jednak naučí dítě nebát se vlastního omylu a brát jej jako přirozený proces poznávání, jednak podpoří rozvoj nejen výkonových, ale i poznávacích potřeb při odhalování a napravování chyby. Je zřejmé, že atmosféru bezpečí nebo naopak ohrožení ve škole značně ovlivňuje přístup učitele k chybě a dále jeho celkový vyučovací styl – zda je založený na strachu a jaký je učitelův osobní názor na vztah mezi strachem a výkonem. Také je jasné, že samotné zkoušení nebo předzvěst testování vyvolává v mnohých dětech velké obavy, nicméně také např.

nevhodně vedené soutěže mohou v žácích strach zvyšovat. Strachu dětí ve škole lze proto předcházet vhodně zvolenými strategiemi učení i zkoušení, které nebudou v dětech vyvolávat zbytečné napětí. Poskytnutím žákům dostatek prostoru pro vyjádření se, případně opravení, je ubezpečí, že v případě chyby existuje možnost ji napravit a tím si ji zapamatovat a že tedy chyba je vítaným prostředkem vzdělávání se. Jelikož strach souvisí s hodnocením sebe sama, jeho eliminace při vyučování je také možná podobným postupem, jakým se upevňuje adekvátní aspirační úroveň a tím převládající potřeba úspěšného výkonu. Další podmínkou bezpečného prožívání vyučování je samozřejmě otevřený přístup učitele k potřebám a vnitřním pochodům svých žáků. Všechny tyto výše uvedené podmínky a okolnosti jsou žáci v pátém ročníku již schopni velmi dobře regulovat, jelikož za sebou mají mnohé učební zkušenosti. Jejich schopnost kritičtějšího a objektivního myšlení jim umožní nahlížet na sebe sama a svůj výkon s větším odstupem, hodnotící soudy učitele dětí v tomto období chápou již odděleně od své osobnosti. Tyto předpoklady spolu s profesionálním vedením učitele jistě dokáží zamezit prožívání paralyzujícího strachu při vyučování a navodit tak vhodné pracovní prostředí.

Další zásadní demotivační činitel k učení, který vychází z frustrace poznávacích potřeb, je nuda. Nuda je psychofyzický stav odlišný od nálady, „*je chápána jako negativní jev snižující žákovskou motivaci*“ (Pavelková, 2010, s. 219) a při jejím prožívání dochází k relativnímu vnímání času. Důležité je rozlišení formy nudy na situační a existenciální. Situační nuda má konkrétní, většinou aktuální příčinu a je snáze odstranitelná, existenciální nuda nevychází ze situace, ale z člověka. I. Pavelková dále uvádí, že autoři (Robinson 1975, Götz, Frenzel 2006, Hrabal, Man Pavelková 1989) hovoří o nudě jako o „*deaktivaci učební motivaci, jejíž doba a síla je odvislá od situace a člověka*“ (Pavelková, 2010, s. 220). Odborná literatura popisuje model vzniku nudy (Robinson, 1975, Pavelková 2010) ze dvou hlavních zdrojů: prožívané monotónnosti vyučovacích hodin a subjektivně vnímané neúčinnosti vyučovacího předmětu. Ty způsobují nízkou stimulační hodnotu a vytváří vnitřní napětí žáků – frustraci, kterou se tito pokoušejí zahnat stažením se do sebe, agresivním chováním nebo rozptýlenou aktivitou. Ve většině případů je žákovská nuda připisována učiteli, který neumí žáka zaujmout. Ovšem nuda také způsobuje frustraci učitele, je přenosná, a to nejen z učitele na žáka (a naopak), ale také ze žáka na žáka, z předmětu na předmět, z předmětu na celou školu. Nudu nemusí

nutně prožívat jenom žáci výborní, které nebaví čekat na slabší spolužáky, ale i žáci průměrní či pomalejší, pokud nejsou schopni přijmout podněty učitele. U některých žáků jsou poznávací potřeby rozvinuty různě v různých předmětech, složitost vyučovací situace tedy neumožňuje případ, aby všechny děti přijímaly shodně podněty stejné incentivní hodnoty. Zamezit nudě při vyučování vyžaduje volbu takových strategií, které podnítkem rozvoje poznávacích, ale i jiných potřeb a uvedou žáka do činnosti. Jelikož nuda vychází z monotónnosti, je nutné zařadit střídání činností a upravovat jak strukturu, tak organizační formy hodin a rovněž se snažit propojit obsah vyučování se světem dítěte. Žák tak může aplikovat znalosti nabyté ve škole do vlastního života, do vlastních aktivit a zájmů, ačkoliv i zde je nutná cílevědomá a soustavná podpora učitele.

3 Shrnutí teoretické části

Motivace žáků k učení je tvořena složitým komplexem vnitřních zdrojů žáka a je ovlivňována mnoha vnějšími okolnostmi. Tvoří klíčovou část pedagogické kompetence učitele, neboť prochází celým výchovně vzdělávacím procesem a bez ní by každé učitelské působení na žáky ztrácelo význam. Tato motivace vytváří a ovlivňuje cíl, který celý proces činí smysluplným. To, že žák zná svůj cíl, souvisí s budováním perspektivní orientace, jež se opírá právě o žákovu vlastní regulaci vytyčování a dosahování zejména dlouhodobých záměrů. Formování motivace k učení podléhá věkovým zvláštnostem dětí, které se v pátém ročníku nacházejí v přechodném období mezi konkrétními a formálními operacemi. Z toho důvodu učitel, aby mohl účinně hledat motivační pobídky pro žáky tohoto období, potřebuje znát a respektovat specifika obou vývojových stádií, jakožto i poněkud bouřlivější přechod mezi nimi (vrcholná fáze prepubescence, vstup do pubescence). V procesu ale působí ještě další vlivy utvářející individuální motivaci, o nichž je třeba vědět. Patří mezi ně osobnostní orientace dítěte a z ní vycházející učební styl. Jejich znalost umožňuje učiteli vhodnými nabídkami podporovat žákovu motivaci k učení tím, že bude respektovat jeho přirozené založení. Je ale rovněž nutné vést vědomě žáka i k jiným činnostem, které nejsou v přímém souladu s jeho osobnostním založením a tím jej učit překračovat vlastní hranice, jež by měly být ve vzdělávacím procesu posouvány stále dál. Za nejdůležitější zdroje motivace k učení jsou považovány psychické

potřeby žáků. Jedná se o potřeby poznávací, sociální a výkonové. Učitel svou práci s motivací žáků k učení zkvalitní, když bude potřeby svých žáků diagnostikovat a poté na ně cíleně působit vnějšími nabídkami. Nelze ovšem vždy uspokojit potřeby všech žáků současně, proto by měly být vyučovací formy a strategie co nejvíce variabilní, aby dokázaly pokrýt potřeby většiny žáků. Je ale podstatné si také uvědomit, že mohou existovat situace, kdy učitel svými vnějšími zásahy může přímo snižovat motivaci učebních činností žáků a navozovat tak „*negativní motivaci*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 29). Nejvýznamnější zdroj negativní motivace je frustrace potřeb žáků, za jejíž nejtypičtější projevy považujeme nudu a strach. Nuda souvisí s frustrací poznávacích potřeb, strach může nastat následkem frustrace téměř všech potřeb. U obou typů frustrace existují způsoby, jak je eliminovat. Proti nudě při vyučování je to např. vhodně sestavené problematické vyučování, u strachu je to cílená práce s chybou. Chyba zde není chápána jako nedostatek při vzdělávání, ale naopak jako vítaný terapeutický činitel, díky němuž si žák učivo lépe pamatuje. Motivace k učení ale nevychází pouze z vnitřních zdrojů a vnějšího působení učitele, do celého procesu vstupuje ještě řada dalších okolností. Patří mezi ně např. atmosféra, materiální vybavenost a profesní úroveň celé školy, ale také kulturní a sociální zázemí dítěte, které vytváří zejména jeho rodina. Při působení na žákovu motivaci k učení je tedy vždy třeba přihlížet ke všem výše uvedeným zdrojům a souvislostem, jakožto i k jeho aktuálnímu psychickému i fyzickému stavu a k úrovni celé sociální skupiny, ve které se žák vzdělává.

II PRAKTICKÁ ČÁST

1 Předmět a charakteristika výzkumu

Rámec výzkumu bude tvořit akční učitelský výzkum, který bude prováděn ve třídě pátého ročníku, kde autorka diplomové práce vyučuje. Akční učitelský výzkum se bude skládat z pozorování, analýzy výsledků práce žáků a cíleně získané zpětné vazby formou rozhovoru s vybranými žáky a formou jednoduché ankety. Interpretován bude jako případová studie. Doplnující metodu bude tvořit rozhovor zaměřený na zjišťování motivační podpory žáků k učení u jiných třídních učitelů pátých ročníků a současně k tomu bude dotazníkovou metodou u žáků těchto ročníků sledováno, jak na ně motivační podpora působí. Výzkum bude zjišťovací, orientován kvalitativně, ve vybraných oblastech bude doplněn kvantitativními údaji.

Úkolem akčního výzkumu bude zjistit, jakým způsobem třídní učitelka probouzí kognitivní, sociální a výkonové potřeby svých žáků a jak podporuje rozvoj těchto potřeb. Úkolem doplňující výzkumné metody prováděné rozhovory s vyučujícími pátých ročníků a dotazníky s žáky těchto tříd bude zjistit připravenost učitelů reagovat na motivační nároky výuky v pátém ročníku a zároveň zjistit, jak žáci subjektivně vnímají situace, které je nejvíce motivují k učební činnosti. Cílem celé praktické části bude zjistit, jaká motivační podpora je u dětí pátého ročníku základní školy funkční a jak jsou učitelé připraveni takovou motivační podporu poskytovat.

2 Akční výzkum

Akční výzkum bude prováděn na základní škole v Benátkách nad Jizerou, ve třídě pátého ročníku. Nejdříve bude uvedena obecná charakteristika školy z hlediska problematiky činitelů, které mají vliv na vytváření podpory motivace žáků k učení: materiální vybavení školy, školní vzdělávací program, složení učitelského sboru a kvalifikace vyučujících, komunikace s rodiči a veřejností. Poté bude prováděna případová studie třídy pátého ročníku, ve které autorka diplomové práce vyučuje. Případová studie se bude skládat

z charakteristiky této třídy z hlediska jejího heterogenního složení a různého dosažení probuzených či rozvinutých potřeb žáků a z hlediska výrazných či problémových osobností této třídy. Dále bude uvedena prezentace a interpretace výzkumu, který se bude skládat ze strukturovaného pozorování, rozhovoru s vybraným žákem a z dotazníků. Podpora motivace žáků k učení bude sledována v naukových předmětech – konkrétně v přírodovědě, v matematice a v českém jazyce. Zjištění z výše zmíněných výzkumných metod budou analyzována a navzájem porovnávána s ohledem na vstupní postoje žáků k těmto předmětům.

2.1 Charakteristika školy

V současné době navštěvuje školu přibližně 500 žáků. Celý komplex základní školy je tvořen dvěma budovami, z nichž jedna je určena výhradně prvnímu stupni, dále školní jídelnou, sportovní halou a poměrně rozlehlým školním areálem. Obě budovy mají vlastní sborovnu. Materiálně je škola vybavena velmi dobře, přibližně před deseti lety prošly obě budovy rozsáhlou rekonstrukcí, proto je pro žáky zajištěno velmi kvalitní a moderní vybavení jak běžných tříd, tak odborných učeben (počítačové pracovny, laboratoř, divadelní pódium). V každé třídě je k dispozici interaktivní tabule a připojení k internetu, v každé budově se postupně vytváří knihovna dětské a odborné literatury. Bohaté materiální zázemí školy zajišťuje, že učitelé mají možnost při výuce využívat různé vzdělávací metody a umožňovat svým žákům střídání činností a tak lépe a častěji vycházet vstříc jejich rozdílným potřebám.

Škola vyučuje podle školního vzdělávacího programu Škola pro život, který naplňuje výchovné a vzdělávací záměry RVP ZV. Školní vzdělávací program je sestaven tak, aby žáci byli vedeni k aktivnímu poznávání, spolupráci, vynalézavosti a kreativitě. Cíle jsou zaměřeny na vytváření vhodného prostředí pro výchovu a vzdělávání a především na osvojování poznatků o životě kolem sebe a přibližování učiva žákům praktickými zkušenostmi přiměřenými jejich věku. Dětem je poskytováno všeobecné vzdělání s důrazem na schopnosti komunikace v mateřském i cizím jazyce a na využívání komunikačních a informačních prostředků a výpočetní techniky. Žáci jsou vedeni k osvojování teoretických i praktických vědomostí a dovedností, k čemuž jsou využívány

efektivní metody výuky, kterými jsou děti podporovány k učebním činnostem, kooperativní práci, vzájemné pomoci a respektu. Důraz je kladen také na rovné příležitosti vzdělání pro všechny žáky s využitím takových potřeb, zájmů či nadání, které jim jsou blízké a motivují je. Program je dále zaměřen na pochopení, že kvalita vzdělání není určena množstvím oddělených poznatků, ale jejich syntézou a aplikací v běžných životních situacích. Hodnocení žáků musí být v souladu se stanovenými cíli školy a mělo by se zaměřovat na široké spektrum projevů žáka v oblasti poznávací, činnostní a hodnotové. Nesleduje pouze osvojené poznatky, dovednosti a zručnosti dané povahou jednotlivých vyučovacích předmětů, ale také to, jak dovede žák používat získané vědomosti a dovednosti při řešení úkolu a jak ovládá základní komunikační prostředky, důležité učební postupy a způsoby samostatné práce. Pro žáka musí být hodnocení motivací k vlastnímu vzdělávání, oceněním jeho pozitivních projevů a podporování individuálních rozvojových možností. Program dále stanovuje vzdělávání žáků se speciálními potřebami, za které jsou považováni žáci se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Vzdělávání těchto žáků se uskutečňuje formou individuální integrace do běžných tříd a je jim vypracován individuální vzdělávací plán. Jeho součástí pro žáky s vývojovými poruchami učení na prvním stupni jsou podle potřeb jednotlivců návštěvy hodin nápravy vývojové poruchy učení. Škola nemá bezbariérový přístup, ale pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami obstarat a používat dostupné kompenzační pomůcky, vhodné učebnice a učební pomůcky. Při hodnocení je zohledňován druh, stupeň a míra postižení nebo znevýhodnění. Škola nemá vlastního speciálního pedagoga ani psychologa a zatím nevyužívá ani druhého pedagoga nebo asistenta ve třídě, ale snaží se o to, aby dítě mohlo své znevýhodnění vyrovnávat i jinými činnostmi, v nichž je úspěšné a tímto je motivovat ke vzdělávání.

Školský sbor je tvořen 27 učiteli, 11 z nich je prvostupňových. Přibližně 90% učitelů má potřebnou kvalifikaci pro výkon své profese, dva z nich studují vysokou školu pedagogickou. Vztahy mezi učiteli, zejména v rámci patřičných stupňů, se pohybují v přátelské a uvolněné rovině, k napjatým či konfliktním situacím dochází velmi ojediněle a obvykle jsou rychle vyřešeny. Kvůli rozděleným budovám spolu učitelé prvního a druhého stupně ale příliš nepřichází do kontaktu, schází se pouze na poradách,

pedagogických radách a celoškolních akcích. Navíc prvostupňoví učitelé kvůli tomu, že jsou neustále se svými žáky ve třídách, nemají mnoho možností vyměňovat si mezi sebou zkušenosti. Nicméně i přes méně příležitostí k osobní komunikaci, než je tomu u učitelů na druhém stupni, kteří sdílí kabinety, si učitelé prvního stupně velmi pohotově předávají potřebné informace a spolupracují spolu na vytváření vzdělávacích i výchovných kompetencí žáků této školy. Komunikace vedení s ostatními členy učitelského sboru probíhá na profesní úrovni, případné nesrovnalosti se řeší formou domluvy. Souhrnně lze říci, že všichni pedagogové této školy, zejména pak prvního stupně, jsou připraveni být k dispozici vyvíjejícím se potřebám svých žáků, které se mění spolu s proměnami společnosti a doby, ale také v závislosti na rodinných poměrech, které jsou v posledních několika letech u různých žáků více než rozdílné. Učitelé jsou vedením patřičně motivováni a podporováni k neustálému vzdělávání a profesnímu růstu. Kvalitní a moderní zázemí této školy podmiňuje učitele ke kultivaci vlastních pedagogických kvalit.

Škola realizuje spolupráci s rodiči a širší veřejností prostřednictvím organizací Sdružení rodičů a Rada školy. Také usiluje o rozvoj dobrých tradic školy, kterými si získala vysoké hodnocení u širší veřejnosti. Jedná se o každoroční celoškolní akce, jako je např. slavnostní zahájení a zakončení školního roku, rozsvícení vánočního stromu, sportovní a kulturní soutěže, ve kterých žáci dostávají příležitost pomáhat a angažovat se, případně být oceněni pro velmi dobré výsledky v určitých oblastech výchovy a vzdělání. Spolupráce s rodiči dětí představuje pro školu významný pilíř. Všichni pedagogové musí dbát na neustálý kontakt a předávání informací mezi školou a rodiči, neboť je zřejmé, že dobrá spolupráce pozitivně upravuje přístup žáků ke škole a celému vzdělávacímu systému, lépe a hlouběji je podněcuje k učebním činnostem a rovněž dlouhodobým cílům, které děti s podporou jejich rodičů sledují, napomáhá k budování a upevňování perspektivní motivace. Někteří rodiče nicméně spolupracovat odmítají, ne však z důvodů nespokojenosti se školní institucí, ale kvůli vlastním problémům, často sociálním, které se ovšem neblaze odrážejí i na jejich dětech a zhoršují jejich podmínky pro učení. Velmi důležitým činitelem v této škole je nejen důraz na kvalitní vzdělávání dětí, ale také na jejich výchovu, se kterou souvisí pořádek a úcta k autoritám. Děti na prvním i druhém stupni reprezentují školu v různých sportovních disciplínách, na druhém stupni pak také v různých předmětových olympiádách, ve kterých již několikrát dokázaly uspět v účasti

na okresním či krajském kole. Za několik posledních let ale učitelé zaznamenali pokles zájmů dětí o tyto aktivity a zatím marně hledají důvod, proč jejich motivace k doposud pro ně atraktivním činnostem počala upadat. Žáci si již od nižších tříd prvního stupně dobře uvědomují vzdělávací a výchovné kvality této školy, které jsou známé i mezi širší veřejností, a snaží se jim svým vystupováním dostát, samozřejmě až na výjimky. Na gymnázia se z pátých ročníků hlásí velmi málo dětí, někdy dokonce žádné, jako důvody uvádí rodiče dětí z velké části to, že nechtějí opustit tuto školu, která jim poskytuje nejen mnoho vzdělávacích příležitostí, ale také dobré sociální zázemí a podporu pro jejich celostní rozvoj. Žáci v devátých ročnících většinou nemají problém vybrat si vhodnou následnou formu studia a na střední školu či učiliště se dostat. Zpětná vazba, kterou již bývalí žáci poskytují svým bývalým učitelům, utvrzuje školu i nadále o jejích kvalitách.

3 Případová studie třídy

3.1 Charakteristika třídy

Třída, na kterou bude akční výzkum zaměřen, je tvořena 22 dětmi, 11 chlapci a 11 děvčaty. Tuto třídu jsem převzala v září tohoto školního roku po své více než desetileté zkušenosti s výukou anglického jazyka na prvním a druhém stupni. Vstupní informace o žácích jsem získala z dokumentů: katalogových listů, posudků z pedagogicko-psychologické poradny, individuálních plánů a z osobního sdělení vedení školy, minulých vyučujících a rodičů některých žáků. Následné poznávání budu realizovat prostřednictvím strukturovaného pozorování, dotazníky, rozhovory s vybranými žáky a sdělení vybraných žáků. V prvním až třetím ročníku děti vyučovala paní učitelka mladšího středního věku, která v minulých letech své pedagogické činnosti učila výhradně děti čtvrtých a pátých tříd, do nižších ročníků ji přeřadil pan ředitel, sice po domluvě, ale přes její drobnou nevoli. Tato paní učitelka měla s dětmi poměrně přátelský vztah, kterému ale místy ze strany dětí, zejména chlapců, scházel potřebný respekt k autoritě. Ve čtvrté třídě měli žáci půl roku mladou paní učitelku, laskavou a benevolentní, která měla asi šestiletou pedagogickou praxi, ale v pololetí odcházela na mateřskou dovolenou. Od pololetí do konce čtvrtého ročníku byla třída svěřena do rukou velmi zkušené paní učitelky, toho času již povolanou z důchodu, jež oproti paní učitelce

v prvním až třetím ročníku dosti dbala na disciplínu žáků a dostávala se tak do častých konfliktů s některými rodiči, kteří nebyli zvyklí na důsledné požadování dodržování školních pravidel. Třída je pedagogickým sborem chápána jako problematická, neboť šest chlapců je integrovaných, zejména s poruchami chování a pozornosti, u některých v kombinaci s dyslexií. Její negativní pověst je ale poměrně rozšířená i mezi rodiči, s nimiž jsem až doposud hovořila, a dokonce také mezi samotnými žáky, kteří mi o jejich kvalitách referovali při prvním setkání.

Třída není zatím sjednocená jako kolektiv, pouze se v ní tvoří hloučky dětí, které spolu více či méně kamarádí. Skupinky nejsou uzavřené, dochází k jejich častým obměnám, převážně u chlapců, kteří se projevují intenzivněji a zdají se být dominantnějšími osobnostmi než dívky. Děvčata jsou poklidnější a mají tendenci být submisivní, také jejich vztahy mezi sebou se nevyvíjí tak dramatickým způsobem, jako je tomu u chlapců. Ve třídě působí několik velmi výrazných osobností, zejména mezi chlapci, ale také i mezi děvčaty. Tyto osobnosti se značně podílí na vytváření povahy třídního kolektivu, jeho atmosféru i celkového klima, jehož nejvíce určující jedinci jsou většinou bohužel odklonění od pravidel školního prostředí. To má svůj původ v jejich diagnostikovaných poruchách, ale zejména v rodinném zázemí, ve kterém tyto děti žijí. Jeden z hochů pochází z velmi špatného sociálního prostředí, vyrůstá bez otce, s matkou, která se jej už několikrát pokusila umístit do diagnostického ústavu, má dosti problematické vztahy. Tento chlapec vykazuje zatím největší problémy v oblasti chování, kvůli krádežím a opilství v nižších ročnících je pod dohledem sociálního úřadu. Ačkoliv je z jeho reakcí patrné, že v určitých oblastech intelektově převyšuje ostatní děti, opakoval čtvrtý ročník kvůli nedostatečné z českého jazyka. Další z hochů vyrůstá v podobném rodinném prostředí, sice s otcem, ale bez evidentního zájmu a starosti rodičů. Matka chlapce pravidelně umísťuje na letní prázdniny do psychiatrické léčebny v Bohnicích, jelikož je podle jejích vlastních slov nezvladatelný. Jiným třem chlapcům je nutné podávat léky předepsané psychiatrem na zmírnění projevů roztěkané pozornosti a pro zklidnění chování. Zbylí chlapci nemají psychologický posudek, na jehož základě by byl vypracován individuální vzdělávací plán, ale také oni projevují sklony k překračování hranic společenských pravidel a velmi špatně přijímají nastavená pravidla. U těchto jedinců bude nutné důkladně prostudovat individuální vzdělávací plán a diferencovat

výuku podle jejich momentálních schopností. Je nutné vyzkoušet, na jaké podněty budou reagovat, není vyloučené, že se nebudou lišit od ostatních dětí, ale pokud ano, je u každého dítěte třeba zjistit, jaké podněty vzbuzují motivaci k učení. Pouze jeden chlapec má výborné učební výsledky, vykazuje zájem o učivo a svoji budoucnost. Po rozhovoru s jeho matkou na rodičovské schůzce jsem zjistila, že je velmi silně rodiči podporován právě v oblasti svého budoucího studia, matka nevyloučila možnost přihlásit jej od druhého stupně na gymnázium. Děvčata jsou v této třídě spíše pasivní, s průměrnými až podprůměrnými učebními výsledky. Dvě z děvčat intelektově vynikají nad ostatními, z nich jedna je velmi uzavřená a plachá a druhá naopak otevřená a komunikativní. Mezi těmito dívkami není vzhledem k jejich rozdílným povahám vytvořen přátelský vztah, obě si hledají kamarádky mezi slabšími žákyněmi.

3.2 Prezentace a interpretace akčního výzkumu

Děti jsem hned zpočátku rozsadila tak, aby žáci s poruchami učení seděli v mé blízkosti a zároveň aby měli kolem sebe co nejméně rušivých elementů, zejména od svých nepokojných spolužáků. Také jsem vytvářela dvojice chlapce s dívkou, aby si žáci lépe zvykali na sociální kontakt i s druhým pohlavím, se kterým se podle mého úsudku nebudou v tomto období zatím příliš přátelit. Prostor této učebny neposkytuje příliš mnoho možností rozmístění pracovních míst, je řešen do tvaru L, přičemž část, kde jsou lavice, není velká, vejde se sem právě 11 lavic a děti jsou zde doslova namačkány na sebe, což vytváří pocit stísněnosti a u mnohých brání uvolnění. Do druhé části třídy jsem proto nechala umístit koberec a jednu náhradní lavici, to pro účely samostatné či skupinové práce, kdy dětem budu umožňovat využít toto místo a cítit se tak svobodněji. Již po prvních hodinách, kdy děti mohly pracovat různě po učebně (na koberci, před učitelským stolem na zemi), mi některé samy od sebe říkaly, že se jim pracuje lépe, že se těší, až budou moci opět změnit místo. Zde jsem shledala, že jeden z efektivních nástrojů pro podporu motivace těchto dětí je umožnit jim pohyb a výběr místa. Samozřejmě ne pro všechny předměty a každou učební situaci, ale každý den se ve výuce najde nějaký prostor, kdy je takový počin přínosný. Nicméně i při této možnosti jsou ve třídě děti, je jich přibližně čtyři až pět, které zůstávají na svém místě (nebo se přesunou na místo svého

spolužáka) a samy v tichosti pracují na zadaném úkolu. V krátkém rozhovoru s nimi jsem zjistila, že to jsou děti, které preferují samotu, protože je neruší blízká přítomnost spolužáka a mohou se tak lépe soustředit. Usuzuji z toho, že to jsou introvertní děti, což se mi v dalších učebních situacích dále potvrdilo. Introvertním dítětem bude více vyhovovat být o samotě, pokud možno v tichosti, bez střídání činností, v krajním případě nejlépe bez jakékoliv veřejně projevované aktivity. Pro podporu motivace k učení u těchto dětí je tedy vzhledem k jejich zaměření dobré umožnit jim pracovat tímto způsobem. Ne vždy je to ale žádoucí, neboť děti se ve škole musí také učit překračovat svoje hranice a rozvíjet se i v jiných rovinách, i když se v nich nejdříve mohou cítit nepohodlně.

Ačkoliv se podle vstupních informací zdálo, že třída nebude příliš s vyučujícím spolupracovat a pracovní morálka bude velmi slabá, po prvním měsíci působení u těchto žáků jsem vypožadovala, že tomu tak zcela není, určitě ne ve všech předmětech. Třída je velmi heterogenní, a to jak v chování, tak i výkonově. Jsou zde natolik rozdílné děti, že se shodují zejména na tom, že jsou odlišní, a tím vytvářejí variabilní skupinu zajímavých osobností, ke kterým předpokládám, že bude nutné přistupovat dosti individuálně. Zpočátku jsem zkoušela mapovat jejich preference a jejich různě rozvinuté potřeby nabízením střídání činností v hodinách, abych zjistila, jak na tom určití žáci skutečně jsou. V případě transmisivního pojetí vyučování děti pracovaly více či méně podle mých pokynů, ukázněně, plnily až na výjimky úkoly a nalézaly řešení. Nicméně tento přístup předpokládal zejména frontální vyučování a posléze samostatnou práci žáků nad úlohami, což dříve či později může vést k monotónnosti vyučovacích hodin a nudě. Bylo ovšem patrné, že třída byla až doposud na takový postup zvyklá a přijímala jej, svým způsobem se v něm někteří cítili bezpečně, jelikož nemuseli vynakládat větší úsilí na zdolávání překážek. Ovšem k tomu, aby se osobnost žáka ve škole rozvíjela po všech stránkách, nestačí pouze přijímat informace od vyučujícího a naučit se je, většinou s krátkodobou platností. Z toho důvodu jsem zvolna přistupovala k jinému pojetí vyučování, a to ke konstruktivistickému. To předpokládá z mé strany respektovat žákovu individualitu, jeho potřeby, zájmy, dosavadní znalosti a celkovou vybavenost včetně rodinného zázemí a vhodnými prostředky cílit na motivy vycházející z osobnosti žáka nebo je přímo vytvářet. Ze strany žáka to předpokládá větší spolupráci, aktivitu, odpovědnost, respekt k autoritě,

pravidlům a zejména pracovní morálku. Uvědomila jsem si, že pro žáky této třídy (pro některé nebo pro mnohé) tento přístup bude náročnější a přechod k němu nemusí probíhat bez problémů.

V případech aktivit, kdy žáci pracovali ve skupinkách nebo ve dvojicích a zejména samostatně, jsem narazila na problém jejich nekázně při jiné výuce než je frontální a s tím spojeným nedostatkem jejich zkušeností v těchto oblastech. Než jsme mohli postoupit dál, bylo nutné děti naučit alespoň základní pravidla skupinové práce, samostatné práce a kooperativních činností. K těmto formám vyučování jsme přistupovali zejména v naukových předmětech, i když ke vzájemné spolupráci jsem žáky záměrně vedla také v hodinách matematiky, českého jazyka a literatury. V matematice jsem zjistila, že děti reagují velmi pozitivně na zprávu, že mohou spolupracovat a sdílet svoje zkušenosti a také že mohou spolužákům vysvětlit, jak postupovali oni osobně u řešení té které úlohy, otázky či textu. Děti jsem se snažila vést k tomu, aby svým kamarádům vysvětlily, v čem udělali chybu a jak je třeba ji napravit. Tím jsem měla v plánu postupně zbavovat úzkostné děti napětí z potenciálního neúspěchu a zároveň u všech dětí upevňovat sociální potřebu pozitivních vztahů. Žáci vítali takovou pomoc od svých kamarádů z několika důvodů: jednak se před nimi neostýchali požádat je o pomoc, a to i několikrát za sebou, kdy už žádat paní učitelku by jim mohlo připadat nevhodné, jednat proto, že se dostali do fáze, kdy účinně pracovali s chybou jako s nástrojem, který slouží pro lepší zapamatování učiva. Terapeutický potenciál chyby si ovšem neuvědomovali hned, ale až s odstupem času po několika podobných zkušenostech. Někteří žáci samozřejmě měli tendenci chybu spolužákovi pouze opravit, bez vysvětlování, což ovšem není tolik efektivní. Při následných kontrolách učiva jsem požadovala vysvětlení řešení, což postupně vedlo téměř všechny žáky k tomu, aby si pomáhali zejména s objasňováním postupu a ne přímo s výsledky. Tyto strategie jsem používala také v českém jazyce a ve čtení, upravené vždy s ohledem na momentální probírané učivo, psychický i fyzický stav dětí. Někdy se ukázalo jako vhodnější a efektivnější frontální vyučování a vysvětlení učiva. To znamená, že při hodinách je nutné střídat více metod, nejen s ohledem na různé potřeby jednotlivých žáků, ale také s ohledem na učivo, které v některých případech předpokládá výklad učitele, byť případně jen částečný. Integrovaným žákům jsem umožňovala pracovat na stejných úlohách se stejnými podmínkami, pokud se objevily potíže, upravovala jsem pro

ně délku textu, počet úloh, možnost kooperace, používání dalších pomůcek a nechávala jsem jim na dokončování práce více času.

3.2.1 Podpora motivace k učení v naukových předmětech

V naukových předmětech jako je vlastivěda a přírodověda lze k učivu přistupovat minimálně dvěma způsoby: Je možné dětem informace předat formou výkladu, zápisu na tabuli a článku v učebnici, nebo je možné nechat děti, aby si poznání konstruovaly samy. Rozhodla jsem se spojit oba přístupy dohromady, přičemž ani jeden z nich není hraniční, to znamená, že výkladové hodiny nebudou obsahovat pouze výklad a zápis, ale také aktivitu dětí formou referátů, diskuzí apod. a konstruování rovněž nebude výhradně záležitostí dětí. Jako vhodnou formu vlastní aktivity, nabývání a zpracovávání informací v rámci uceleného okruhu jsem se rozhodla zadat do hodin přírodovědy projekt, a to z několika důvodů: Pro žáky je to metoda poměrně neobvyklá, což může samo o sobě pozitivně zapůsobit na jejich motivaci k učení. Navíc se při tvorbě projektu rozvíjí poznávací potřeby, sociální potřeby, ale také potřeby výkonové. Zároveň se při této činnosti formují a upevňují klíčové kompetence dětí, které tvoří dlouhodobý vzdělávací cíl. Projekt jsme začali realizovat koncem září jako doplňkovou metodu k běžným hodinám. Od začátku roku jsme v přírodovědě probírali podnebné pásy, proto jsem toto téma také zvolila pro zpracování projektu, abych umožnila dětem proniknout hlouběji do učiva s ohledem na jejich potenciální zájem. Žáky jsem nejdříve seznámila s plánem projektu, jeho cíli, obsahem a strukturou. Poté jsem rozdělila žáky do heterogenních skupinek po třech až čtyřech, jejich složení jsem určila já (aby nedošlo k situaci, že některé dítě zůstane bez skupinky a zažije si tak nepříjemné chvíle sociálního vyloučení). Jednotlivá oddělení jsem mezi sebou nechala domluvit, jaký podnebný pás budou zpracovávat. Na tom se skupinky zvládly domluvit bez problémů. Společně s tématem dostali žáci souhrn otázek, na něž se mají při zpracovávání zaměřit. Využívat mohou veškeré dostupné informační zdroje, jako např. učebnice, běžné vyučovací hodiny, encyklopedie, knihy, časopisy, internet, výukový program o podnebných pásách, na něž jsme se chystali do Liberce a v jehož průběhu si mohou dělat poznámky. Cílem bude sestavit odborný výklad (přiměřený věku žáka pátého ročníku) o konkrétním podnebném

pásu a nabyté poznatky umět prezentovat. Projekt bude představen ve formě plakátu se zpracovaným textem včetně obrázků, všichni členové skupiny o něm budou schopni před třídou hovořit a připraví si k němu krátkou prezentaci na počítači. Jelikož každá skupina bude zpracovávat jiný podnebný pás, vytvoří se na konci projektu ucelený souhrn informací o celé planetě. Plakáty budou použity jako nástěnné učební pomůcky ve třídě. Tím, jak budou žáci projekt zpracovávat, dojde k rozvoji poznávacích potřeb a jejich uspokojení v této oblasti, jelikož předpokládám, že půjdou hlouběji k informacím, ke kterým bychom se v hodinách nedostali a jejichž výběr si mohou regulovat podle svých přírodovědných zájmů. Metoda také cíleně rozvíjí sociální potřeby, neboť děti musí pracovat ve skupinkách a být v blízkém pracovním kontaktu se spolužáky. Učí se tím nesusoutěžit spolu o prvenství, nýbrž efektivně spolupracovat, nést spoluzodpovědnost za výsledek a dokázat podpořit ostatní svoji aktivní účastí při plnění zadání. Touto činností jsou také podporovány potřeby úspěšného výkonu, jelikož pokud se žáci angažují, je pravděpodobnost neúspěchu mizivá.

Zpracovávání projektu probíhalo vždy jednu ze dvou vyučovacích hodin týdně dotace, celkem včetně prezentace pět vyučovacích jednotek. Mezitím v průběhu těchto pěti týdnů jsme paralelně všechny podnebné pásy probírali v hodinách a navštívili jsme výukový program zaměřený na podnebné pásy. Během projektu jsem pozorovala aktivitu jednotlivých dětí i celých skupinek a zjistila jsem, že do činností se zapojili všichni, ačkoliv ne stejným dílem. Někteří žáci projevovali tendence vést ostatní a říkat jim, až přikazovat, co mají dělat, ti to plnili či neplnili. Pokud se dokázali dohodnout a rozdělit si svoje role v takto malé sociální skupině, postupovali bez větších problémů. Byla ale dvě oddělení, kde několik dětí cítilo potřebu vést ostatní, kteří to ovšem nechtěli akceptovat. Marnili tedy čas vyjasňováním si pozic a nebyli schopni domluvit se na spolupráci. V jedné skupině se podařilo pod mým vedením rozdělit role a žáci se pak zapojili do činnosti, ale druhá skupinka se odmítala shodnout na jednotlivých dílčích činnostech a nepomohl ani zásah z mé strany. Skončilo to tak, že jeden žák za mnou přišel s prosbou, aby mohl pracovat sám, že cítí potřebu dělat projekt podle sebe a ne se podřizovat ostatním. Trval na svém i přesto, že jsem jej varovala, že bude mít mnohem víc práce. Jeho žádosti jsem vyhověla. Z těchto zkušeností usuzuji, že jsou zde žáci, kteří mají silně rozvinutou potřebu sociálního vlivu a cítí také velkou zodpovědnost za

zbývající členy své skupiny. Jelikož jako důvod pro nespolupráci uváděli také to, že se bojí, aby jim to ostatní nezkazili, je možné, že tito žáci jsou buď pod vlivem silných potřeb úspěšného výkonu, nebo potřeb vyhnout se neúspěchu. Proto k podpoře motivace k učení bylo v tomto konkrétním případě nutné zajistit dětem pocit volnosti a bezpečí. Potřeba vyhnout se neúspěchu totiž žáky paralyzovala tím, že cítili strach z potenciálního neúspěchu, byť by byl způsoben jiným členem skupiny. Potřeba sociálního vlivu nemusela mít patologický charakter, pokud ostatní žáci vedoucího člena respektovali a přijali jeho pravidla, která pro mnohé znamenala méně zodpovědnosti (a tím opět více bezpečí). Jiní ale žáka uplatňujícího svůj vliv chápali jako někoho, kdo ohrožuje jejich svobodu a nedokázali pod takto uměle vytvořenou autoritou pracovat. Celkově bylo patrné, že tato forma vyučování je pro žáky neobvyklá, jelikož se zpočátku téměř všichni potýkali s organizací skupinových činností a rozdělením rolí. Při vyhledávání informací a jejich zpracovávání se také mnozí přibližovali k nekázní, nedokázali příliš regulovat svoje chování, když nebyli pod přímým vlivem učitele. Tento fakt byl s postupem času sice eliminován, nicméně skutečnost, že bylo nutné na děti neustále dohlížet (alespoň do doby, než si tuto strategii bezpečně osvojí), poznamenával pracovní atmosféru a částečně tím znehodnocoval tuto formu práce, i když byla pro mnohé zajímavá. Z těchto zkušeností jsem usoudila, že je třeba vést děti k rozvíjení kooperativních činností a s nimi spojených kompetencí, aby byly připraveny přijímat podněty pro aktualizaci a uspokojení psychických potřeb. Je totiž možné, že pokud by se soustavně opakovalo (i na druhém stupni), že by žáci nebyli schopni přijmout kvůli své nepřipravenosti a nedostatku zkušeností jinou formu vyučování než je ta frontální, mohly by se jejich poznávací, sociální i výkonové potřeby rozvíjet jen velmi málo, neboť učitelé by se po mnohých neúspěšných pokusech s jinými formami vyučování nejspíš navrátili k jedinému, který fungoval – k frontálnímu vyučování.

Závěrečnou prezentaci svých výstupů měly skupinky připravené více či méně zdařile, dvě oddělení měla vynikající zpracování na počítači, dva chlapci neměli přípravu hotovou vůbec – oba dva z velmi špatného sociálního prostředí, pod silným vlivem starších mimoškolních problematických přátel, jeden z nich řekl, že to dělat nebude, druhý z nich žádal o odložení na další hodinu, kdy svoji práci zvládl představit. Žák, který odmítl prezentovat svoji práci, je ten, o kterém jsem pojednávala výše: výrazná osobnost se

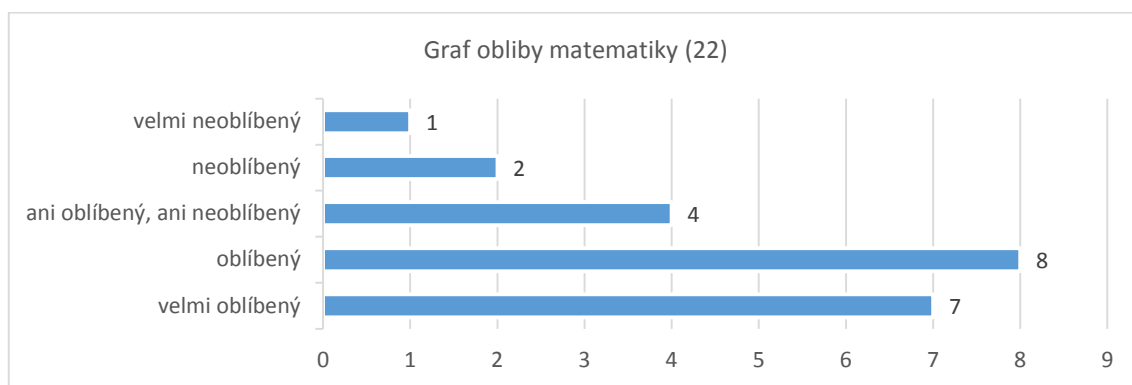
špatným rodinným zázemím, propadnuvší, tedy nejstarší ze třídy, inteligentní, ale neschopný hovořit před třídou v jiných předmětech než je matematika. Víím, že na projektu spolupracoval, ale vzpíral se předstoupit před třídu a hovořit o něm. Z toho důvodu se domnívám, že řekl, že to nemá a raději dostane pětku, je mu prý jedno, co má za známky. Nabídla jsem mu, že mu to ohodnotíme my ostatní, ale řekl, že nechce. Přesto jsem jej ohodnotila, jelikož prezentace projektu bylo pouze jedno z kritérií, ostatní splnil, i když ne zcela výborně. Při hodnocení jsem velký prostor přenechávala ostatním dětem spolu se sebehodnocením jednotlivých žáků, kteří svoji práci právě představovali. Děti používaly sociální vztahovou normu, porovnávaly svoje výsledky s ostatními, já jsem opakovala nastavená kritéria, jejichž splnění či nesplnění hodnocení výrazně ovlivňovalo. Ohodnocením kroků, postupů i výsledků svých i spolužáků měli žáci možnost podílet se na tvorbě známky a cítit větší zodpovědnost jednak za svoji práci, jednak za svoje soudy nad ostatními, čímž lze docílit většího učebního nasazení v dalších činnostech. Postupně si žáci začnou budovat metakognitivní dovednosti, které budou regulovat jejich hodnocení a umožňovat jim hlubší sebezpoznání, což se propojuje s upevňováním vlastní motivační zaměřenosti a také otevřenosti k tomu, co je stále ještě neznámé. Při hodnocení a sebehodnocení žáci ze dvou skupinek s vynikající prezentací a zpracovaným plakátem uváděli, že se jim úkol plnil dohromady velmi dobře, neboť si práci dokázali rozdělit a zejména se na sebe dokázali spolehnout. Menší obtíže s vyhledáváním informací překonali rychle a také se následně domluvili, kdo a co bude říkat při představování. Uváděli také, že některé otázky byly trochu těžší, ale tato oblast je zajímavá a rádi si poznatky opatřili. Velmi se pak těšili na to, až je budou moci sdělit spolužákům a také se jim líbilo, že jim byl dán takový prostor k tomu, aby se mohli projevit. Usuzuji, že tyto děti měly rozvinuté poznávací potřeby v této přírodovědné oblasti, jelikož bylo jasné, že je učivo baví a zajímavá. Žáci byli navíc schopní se při práci respektovat a dobře spolu komunikovat. Ačkoliv někteří z nich projevují introvertní zaměření, jejich sociální potřeby pozitivních vztahů byly v tomto případě na úrovni, která předpokládala atraktivní zkušenost ze skupinové práce. Můj podnět ve formě zadání projektu na tuto problematiku se tedy setkal s jejich vnitřními motivy a zapůsobil na jejich poznávací a sociální potřeby. Děti ve dvou dalších oddělení při sebehodnocení uváděly, že jim skupinová práce vyhovovala kvůli tomu, že si mohly spolu povídat a cítily se volněji než při běžném vyučování v lavicích. V obou těchto skupinkách byly dvě vůdčí osobnosti, které rozdělily

práci ostatním, samy si nechaly ty náročnější oblasti, ostatní kontrolovaly a plánovaly jim pracovní postup. Nicméně jejich spolužákům to vyhovovalo, neboť nemuseli nést tolik zodpovědnosti a mohli více „odpočívat“. Onen žák, který si přál pracovat samostatně, měl podobný výstup jako skupinka, kterou opustil, a zvládl všechno sám, včetně počítačové prezentace. Podle svého sdělení byl rád, že mohl vytvořit projekt samostatně, jelikož ostatní by mu prý říkali, co má dělat a rušili by ho. Raději se spoléhá výhradně sám na sebe a zodpovídá také pouze za svoje chyby. Právě tento hoch vykazuje silné potřeby úspěšného výkonu a intenzivní potřeby sociálního vlivu, a to nejen v naukových předmětech, ale téměř ve všech učebních situacích, ve kterých je třeba podat nějaký výkon nebo kooperovat s ostatními. Naopak někteří žáci, kteří se od počátku roku jeví velmi introvertně, zvládli spolupracovat se spolužáky a podílet se s nimi na společném výstupu, dokázali překonat svoje přirozené ostychy a hovořit před celou třídou. Ve svém sebehodnocení uváděli, že měli strach a trému, ale zároveň mají dobrý pocit z toho, že to překonali. Odnášeli si tak kromě kladného hodnocení mého i svých spolužáků také vlastní pozitivní emoční reakci, která vede k upevňování přiměřeného sebepojetí a také ke zvýšení následné motivace k učení. Tento odraz příznivé emoční atmosféry byl ve třídě dobře patrný a zvedl kolektivní hladinu uspokojení.

Tyto všechny postřehy při zadávání projektu, jeho průběhu i hodnocení mi potvrdily domněnku, že třídní kolektiv není zcela synchronizovaný v úrovni doposud získaných dovedností v získávání a zpracovávání informací, ve schopnosti skupinových činností, ale ani v úrovni rozvoje jednotlivých potřeb. Žáci nejsou pasivní a jejich pracovní morálka není slabá, naopak na zadávané úkoly reagují překotně a dokonce i s nadšením, ale vyskytují se problémy při organizaci činností, které nepodléhají přímo vedení vyučujícího. To je možné vykládat jako nedostatek zkušeností žáků v těchto oblastech a tím také u některých značnou nejistotu, zda postupují správně. Oba faktory v období pátého ročníku, kdy již obecně lze předpokládat, že žáci tohoto věku budou vybaveni patřičnými schopnostmi, může snižovat motivaci k podobným činnostem, jelikož je neumí, nedokáží se domluvit, necítí se při nich pohodlně. Nebo naopak mohou motivaci zvyšovat, protože jsou pro ně nové a tím neotřelé a tedy zajímavé. Je ale nutné, alespoň zpočátku v případě této konkrétní třídy, respektovat výrazné osobnosti a umožnit jim pracovat podle jejich zaměření, byť do budoucna bude dobré rozvíjet je i v jiných rovinách.

3.2.2 Podpora motivace k učení v matematice

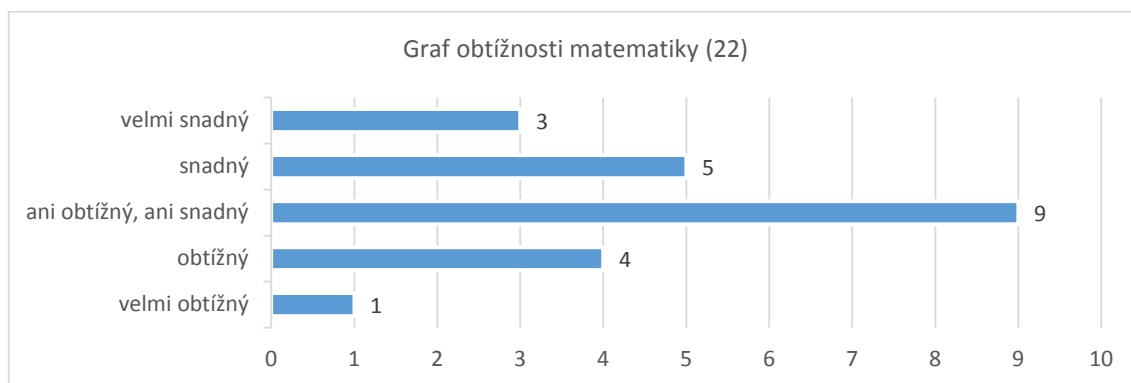
Naukové předměty vytváří prostředí, kde je možné, ba dokonce nutné přistupovat k různým formám vyučování, aby hodiny nebyly monotónní svým průběhem a neztrácely na atraktivitě. Neboť i když je učivo zajímavé, žáci mají tendenci při jeho výkladu ztrácet pozornost a pociťovat frustraci poznávacích potřeb, kterou pak mohou kompenzovat různými únikovými činnostmi jako např. vyrušováním, kreslením na lavice, agresivitou apod. Poněkud jiná situace nastává při matematice. Již po několika hodinách bylo z reakcí žáků na podněty vybízející k matematickým činnostem pozorovatelné, že matematika je v této třídě poměrně oblíbeným předmětem. Pro ujištění a přesnější diagnostiku jsem se rozhodla zadat ve třídě dotazník postojů žáků k tomuto předmětu (příloha 1), jehož obsah je tvořen dvěma uzavřenými dotazy, na které žák odpovídá výběrem z pětistupňové škály. První dotaz zjišťuje osobní oblibu předmětu (graf 1) s nabídkou možností: a) velmi oblíbený předmět, b) oblíbený předmět, c) ani oblíbený, ani neoblíbený předmět, d) neoblíbený předmět, e) velmi neoblíbený předmět. Celkem odpovídalo 22 dětí a po vyhodnocení se potvrdily moje dosavadní poznatky z pozorování: Jako velmi oblíbený předmět uvádí matematiku 7 dětí, jako oblíbený předmět 8 dětí, ani oblíbený ani neoblíbený 4 děti, pouze 2 děti označují matematiku jako neoblíbený předmět a 1 dítě jako velmi neoblíbený předmět. To znamená, že více než polovina – přesněji 15 dětí označuje matematiku jako velmi oblíbený či oblíbený předmět.



Graf 1

Popularita matematiky může mít několik důvodů: V pátém ročníku tvoří obsah předmětu zejména opakování z ročníků nižších, za celé pololetí jsme neprobírali nové učivo. Děti tak stále opakují to, co již znají a zažívají tak učební úspěch, který je motivuje

k následným činnostem. Tím také vnímají matematiku jako předmět, který není obtížný a pokud ano, oni jsou ti, kteří mu rozumí a cítí se tím lépe, že se umí orientovat v oblasti, která je běžně žáky i učiteli chápána jako náročná. Pro zjištění osobního postoje žáka k problematice obtížnosti matematiky (graf 2) jsem použila druhou z otázek dotazníku (příloha 1) s možnostmi: a) matematika je velmi obtížný předmět, b) obtížný předmět, c) ani obtížný, ani snadný předmět, d) snadný předmět, e) velmi snadný předmět. Výsledek odpovědí ukázal, že žáci v této třídě vnímají matematiku jako ani obtížný, ani snadný předmět (9 dětí), dále jako snadný předmět (5 dětí), jako obtížný předmět (4 děti), jako velmi snadný předmět (3 děti) a jako velmi obtížný předmět (1 dítě). To znamená, že obtížnost předmětu má jistý vliv na jeho popularitu, ale nejspíš ne klíčový. Největší počet odpovědí se soustředí okolo středu, tedy že matematika není ani snadná, ani obtížná.



Graf 2

V souvislosti s velkou oblibou tohoto předmětu lze usuzovat, že žáci v této třídě mají v oblasti matematiky rozvinuty potřeby úspěšného výkonu s adekvátní aspirační úrovní, neboť subjektivně chápou matematiku jako předmět středně obtížný, tedy vhodný na uspokojení vlastních výkonových potřeb. Další vysvětlení vysoké obliby matematiky může být takové, že tento kolektiv je složený převážně z dětí, které mají rozvinuté poznávací potřeby v oblasti matematiky, mají již získaný patřičný cit na matematiku, jsou v této oblasti přirozeně vnímaví. Vyhovuje jim upevňovat poznatky počítáním příkladů a řešením úloh spíše než učením se faktů, jak je tomu v jiných předmětech, například naukových. Dále lze vykládat jejich náklonnost k matematice také tím, že jim vyhovuje způsob, jakým byly (v nižších ročnících) a jsou (v pátém ročníku) hodiny matematiky vedeny. Pravděpodobně to bude spojením všech činitelů, že se děti na matematiku těší a

její hodiny je naplňují. Nemohu ale říci, že se tak děje naprosto u všech žáků, je zde několik dětí, kterým matematika činí větší či menší potíže, což ostatně ukázal i výsledek dotazníku. K nim je nutné přistupovat individuálně zadáváním menšího množství úkolů, méně náročných úkolů a také sledováním postupu spíše než výsledku. Zde také s dětmi využíváme tzv. poradenské činnosti, což je náš interní termín, kdy mohou ostatní těmto žákům poradit, vysvětlit postup, zopakovat, co je potřeba a navést je na správnou cestu. Tím se upevňuje rozvoj sociálních potřeb – potřeba pozitivních vztahů, schopnost kooperace, požádat o pomoc, poskytnout a přijmout pomoc. U slabších dětí se také rozvíjí potřeba úspěšného výkonu a upevňuje se správná aspirační úroveň v tomto předmětu. Jsou zde také naopak velmi dobří žáci, kteří mají úlohy vždy první spočítané a dožadují se dalších, náročnějších. Baví je nacházet výsledky pro činnost samotnou, jsou velmi bystří a hbití, mají upevněné postupy operací a v přemýšlení nad příklady mnohdy dosahují abstraktního myšlení, když dokáží počítat s jinými než konkrétními členy. U těchto dětí je třeba mít zásobu vhodných příkladů, které budou dále rozvíjet jejich matematické poznávací potřeby, nechat je odkrývat velikost a hloubku této oblasti vědění a umožnit jim zjišťovat, že existují mnohé přístupy a postupy, které vedou k cíli. Tyto děti také rády pomáhají ostatním, cítí se pohodlně v roli učitele, u tabule, když osvětlují svůj postup a zažívají úspěch, který v jiných hodinách nemají. To se týká zejména onoho problematického chlapce, který se ve svém věku 12 let již zřejmě nachází v období formálních operací a v hodinách matematiky plně uplatňuje svoji náklonnost pro tento předmět. V jiných předmětech, například v českém jazyce či vlastivědě, se pohybuje na hranici téměř nedostatečné, proto se snažím využívat jeho připravenosti pro podněty, které rozvíjejí jeho potřeby v oblasti matematiky. Jelikož pochází z velmi špatného sociálního prostředí, většinou nemá v pořádku pomůcky a počítá tedy z paměti, a to i dosti náročné úlohy. Zde se cítí sebevědomě a má tedy tendenci vykřikovat svoje výsledky na celou třídu, čímž ostatním blokuje rozvoj jejich vlastního postupu a poznání. Vyřešili jsme to tak, že on po konzultaci se mnou individuálně kontroluje výsledky ostatním, opravuje je a pomáhá jim. Tím zejména u něj dochází k rozvoji patřičných sociálních potřeb a upravuje se jeho vztah ke spolužákům, který je jinak dost problematický. V rozhovoru s tímto chlapcem jsem se dozvěděla, co jej naplňuje při hodinách matematiky a co jej baví méně (příloha 2). Potvrdil se můj úsudek, že především ho matematika baví přirozeně, už od začátku školní docházky a baví jej tím více, čím více jí

rozumí. Také rád zažívá úspěch alespoň v tomto předmětu, protože je mu jasné, že jinde jej mít nebude. Nechce se ale snažit v jiných oblastech, připadá mu to zbytečné, je mu jedno, co z něj bude, na známkách mu nezáleží. Je tedy jasné, že v matematice má tento chlapec silně vyvinuté poznávací potřeby, jakožto i potřeby úspěšného výkonu a sociální potřeby – potřebu afiliace, ačkoliv po skončení matematiky to tak již nevypadá, a potřebu sociálního vlivu. Potřeba vlivu koresponduje se skupinovým zájmem, takže se stává mým velkým pomocníkem, což zpětně rozvíjí jeho sociální potřeby.

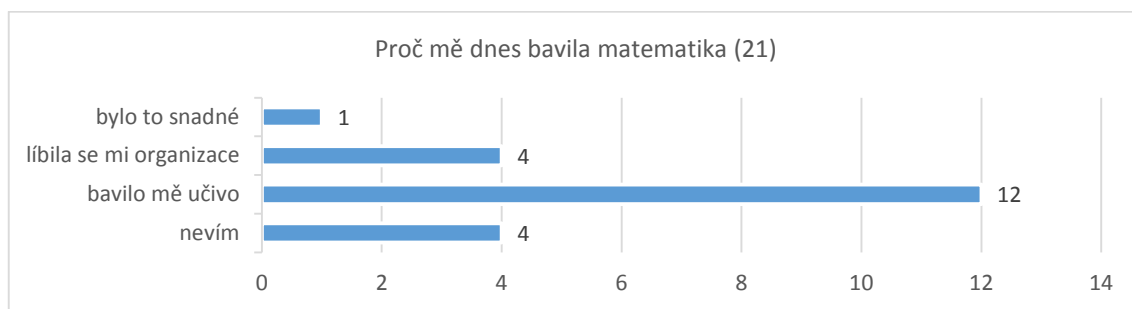
V hodinách matematiky používám variabilní formy procvičování učiva. Rozcvička spočívá v pamětném sčítání, odčítání, násobení a dělení, výsledky operací píší děti na mazací tabulky, takže je hned patrné, kdo má jaké výsledky. Pomáhají mi kontrolovat vynikající žáci, o kterých jsem psala výše. Často zadávám takové příklady, které se budou probírat až na druhém stupni, což motivuje šikovné děti pocitem úspěchu nad zvládnutím těžších úloh. Pro pomalejší děti mám připravené jednodušší příklady, aby i ony mohly pocítit úspěch a patřičně rozvíjet svoje výkonové potřeby. Děti, které se snaží a pracují, byť třeba udělají chybu, odměňuji dobrou známkou, u mnohých z nich je hodnocení a klasifikace velkým motivačním činitelem, ačkoliv se snažím dbát na to, aby nebyl jediným. Při rozcvičce se rozvíjejí výkonové potřeby, ale ne formou soutěžení, nýbrž tím, že každému je věnován individuální zájem o jeho výsledek, případně postup. Také se prohlubují potřeby kognitivní, protože někdy při těžším příkladu, když nenajdeme řešení, jsou děti zvědavé a počítají také o přestávce nebo doma. Druhý den zpravidla přinesou výsledek a zažijí tak dobrý pocit z vlastního úspěchu, moji pochvalu a uznání spolužáků. Někdy se o rozcvičku přihlásí samotní žáci a regulují si tak část hodiny zcela sami. Tento pocit důležitosti v nich upevňuje zodpovědnost za vlastní práci a posiluje sociální potřeby odpovědností za to, aby ostatní rozuměli a spolupracovali. V další části hodiny nabízím žákům pokud možno problémové úlohy, jejichž řešení není pouhé počítání dle naučeného postupu, ale takové, u kterých je nutné více přemýšlet a které mají více řešení (nebo také žádné řešení). Samotný fakt, že úloha může mít více řešení a požadavek, aby všechna byla nalezena, nechává děti v potřebném napětí, které vede k hledání a tím poznávání. Děti vědí, že se pohybují v rovině složitějších úloh a proto je jejich řešení dokáže uspokojit, nasytit jejich poznávací potřeby, ale také upevňovat potřeby úspěšného výkonu. Úroveň afiliace se v matematice u dětí v této třídě nachází na odlišných stupních,

proto je nutná stálá diferenciacie úloh a patričný individuálny prístup. Sociálne potreby, jejich aktualizaci a rozvoj zajišťují možnosti kooperativních činností například nad úlohami v pracovním sešitě. Děti většinou s nadšením tuto možnost vítají a také skutečně na úlohách pracují, navíc se soustavně učí vhodně požádat o pomoc spolužáka a pomoc poskytnout. Právě v těchto hodinách je také dobré pracovat s chybou jako terapeutickým nástrojem. Při hodnocení úkolů píšeme například výsledky na tabuli a žáci vysvětlují, jak k nim dospěli. Ti, kteří udělali chybu, se nebojí přihlásit a požádat o výklad, ačkoliv zpočátku měli zábrany, aby nebyli potrestáni. Ale ujištěním, že chyba je vítaný pomocník při učení, a to zejména v matematice, se přestali ostýchat a pomalu se začali učit žádat vysvětlení sami.

Je ale zajímavé, že geometrie se netěší takové oblibě jako aritmetika. Konstrukce rovinných obrazců, jak je uvedeno v osnovách pro pátý ročník, totiž odpovídá již abstraktnímu myšlení, které v tomto období ještě u dětí není plně rozvinuto. Také fakt, že na splnění úloh potřebují žáci jednak patričné pomůcky, které většinou nemají, a jednak více času, přesnosti a preciznosti ubírá geometrii na popularitě. Také se většinou jedná o úlohy, při kterých žáci pracují samostatně a ve svých lavicích, jelikož rýsování a konstrukci se naučí jedině tím, že budou úlohy plnit sami. To může vyhovovat introvertním dětem s nízkou potřebou afiliace, ale většina dětí v tomto věku a zvláště v této třídě je extravertního zaměření s poměrně silnými sociálními potřebami, proto takové samostatné činnosti vyžadující delší soustředění příliš nevyhledávají. Motivaci žáků k učení geometrie tedy zvyšují propojováním s aritmetikou. To znamená, že děti společně s rýsováním ještě počítají, například při zjišťování obsahu a obvodu. Zároveň dětem nabízím vhodné slovní úlohy, které nabádají žáky k hledání více řešení, čímž se rozvíjejí zejména poznávací potreby. Společně s poznávacími potřebami se rozvíjí potřeba úspěšného výkonu a navíc jako vedlejší produkt dovednost rýsovat, kterou je nutné dle osnov získat. Podle momentálního stavu také lze rozvíjet sociální potreby práci ve dvojicích, ve skupinkách, poradenskou činností žáků apod., nebo nabídnout dětem možnost výběru spolupracovat skupinově či individuálně. Úlohy s více řešeními poskytují možnost klást na žáky individuální požadavky podle úrovně jejich matematických dovedností a také podle úrovně rozvinutí potřeb. Žákům, kterým matematika činí potíže, bude stačit, najdou-li jedno řešení, výborní žáci najdou všechna

a dokáží, že další již neexistují. Podporovat motivaci žáků k učení matematiky v této třídě především znamená dávat příležitost k rozvoji jejich individuálních kvalit a potřeb, které jsou kvůli dosaženému věku, rozdílným rodinným podmínkám a odlišným projevům zaměření osobnosti na různém stupni rozvoje. Znamená to střídat činnosti a především nechat dostatečný prostor pro vyjadřování dětí, které se tím učí jednak rozvíjet vlastní matematické vyjadřovací schopnosti, jednak chápat postupy svých spolužáků, které jim pomáhají při překonávání učebních potíží.

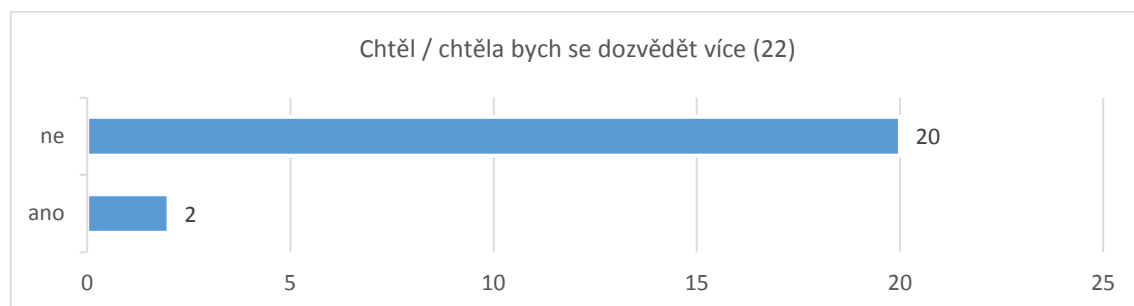
Zjistit postoje dětí k učení v konkrétních hodinách matematiky je možné pozorováním, ale také dotazníkovými metodami, které uvádí okamžité a jasné výsledky. Pro odhalení postojů dětí k jedné z běžných hodin matematiky jsem použila dotazník se čtyřmi otázkami (příloha 3). Na první otázku „*Hodina matematiky mě dnes a) bavila, protože ..., b) nebavila, protože ...*“ odpovědělo 21 dětí, že je hodina bavila, 1 dítě, že nebavila. Žáci uvádějící, že je hodina bavila (graf 3), ve 4 případech odpověděli, že neví, proč je bavila, ve 12 případech uvedli, že je bavilo samotné učivo, 4 z nich uvedli, že se jim líbila kvůli organizaci – mohli pracovat ve skupinkách a 1 napsal, že to bylo snadné.



Graf 3

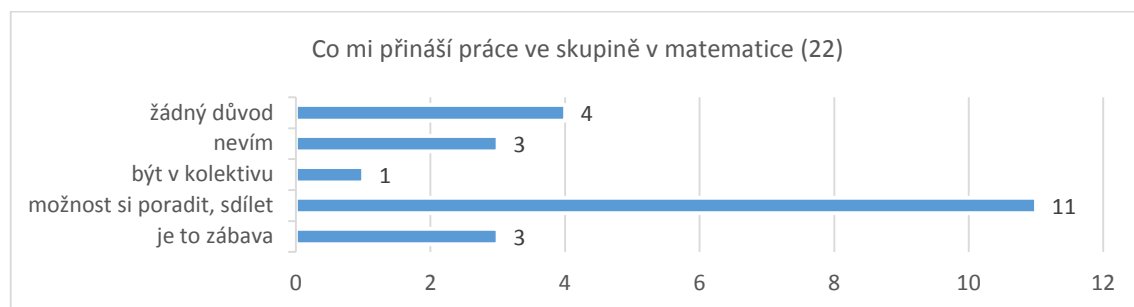
Další otázka „*Chtěl/chtěla by ses o dnešním probíraném učivu dozvědět něco více?*“ s možností odpovědí „*ano*“ a „*ne*“ byla zaměřena na zjišťování aktualizace a rozvoje poznávacích potřeb (graf 4). Odpověď „*ano*“ zvolilo celkem 12 žáků a odpověď „*ne*“ 10 žáků. Žáci, kteří v první otázce uvedli, že je hodina matematiky bavila, protože je bavilo učivo, uvedli u této druhé otázky, že by se o něm chtěli dozvědět více. Opět lze usuzovat, že tito mají rozvinuté poznávací potřeby v matematice a pravděpodobně je budou bavit ještě jiné mnohé další oblasti tohoto předmětu. Ostatní, kteří uváděli, že je hodina bavila

kvůli organizaci, byli připraveni přijmout vnější podněty podporující jejich motivaci k učení matematiky, což se reflektovalo v jejich vnímání této konkrétní učební situace.



Graf 4

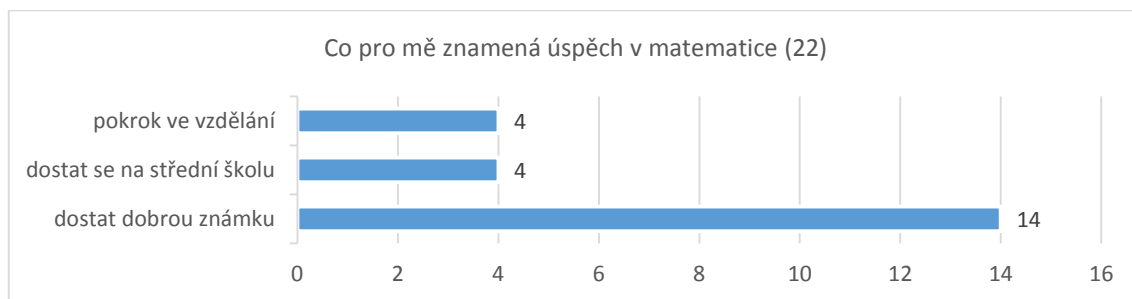
Třetí otázka „*Čím pro tebe byla přínosná práce ve dvojici, případně ve skupině?*“ zjišťovala míru aktualizace a rozvoje sociálních potřeb (graf 5). Celkem 11 dětí uvedlo, že si mohly poradit nebo něco sdílet dohromady, 3 napsaly, že to byla zábava, 1 dítě sdělilo, že se mohlo dostat do kolektivu ostatních, 3 nevěděly a 4 nenapsaly nic. Téměř polovina žáků odpověděla, že jim práce ve skupině přináší možnost sdílet poznatky, radit si, spolupracovat. To znamená, že jsou schopní rozpoznat a využít pozitiva kooperačních činností v učení se matematice a uvědomují si důležitost navzájem si pomáhat – dokázat pomoc přijmout a také poskytnout.



Graf 5

Otázka „*Co pro tebe znamená úspěch (být úspěšný/úspěšná) v matematice?*“ měla odhalit, co žáci v tomto předmětu vnímají jako osobní úspěch, čím se uspokojí jejich potřeby úspěšného výkonu (graf 6). Více než polovina žáků (14) odpovědělo, že úspěch pro ně znamená být ohodnocen jedničkou, případně pochvalou, případně nepropadnout. To znamená, že na děti v této třídě stále velmi silně působí vnější podpora motivace k učení v podobě hodnocení a klasifikace. Hodnocení je jistě obecně jedním z klíčových

činitelů v problematice podpory motivace k učení, což je v pořádku, není-li podnětem jediným. Vzhledem k předchozím otázkám a jejich odpovědím je patrné, že v matematice u těchto dětí nejde pouze o probouzení motivace k učení klasifikací, ale také rozvíjením a upevňováním zejména poznávacích potřeb, o které se opírají potřeby sociální i výkonové. Odpověď, že úspěch znamená dostat dobré hodnocení, je také známkou toho, že děti zatím ještě nemají rozvinutou perspektivní orientaci, kde by jako silný motivační faktor působil dosažení určitého dlouhodobého matematického či obecnějšího vzdělávacího cíle. Nicméně některé děti (4) se již do této oblasti posunuly, jelikož uvedly, že úspěch by pro ně znamenal mít možnost dalšího vzdělávání nebo upevnit si poznatky, připravit se na další a pokročit ve vzdělávání (4).



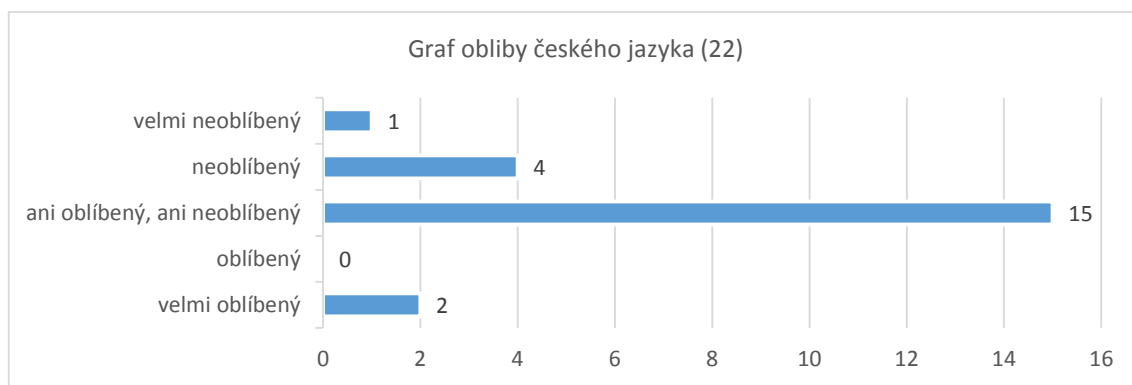
Graf 6

3.2.3 Podpora motivace k učení v českém jazyce

Poměrně odlišná situace oproti hodinám matematiky se projevuje při hodinách českého jazyka. Již po prvních zkušenostech bylo jasné, že na rozdíl od matematiky je tento předmět nepopulární, i když dvě z děvčat, které patří mezi výborné žákyně, hovoří o českém jazyce jako o nejoblíbenějším předmětu. Jedna z nich proto, že se domnívá, že má cit na jazyk po mamince, druhá kvůli literatuře – velmi ráda, hodně a dobře čte. U ostatních dětí lze podle mého dosavadního pozorování říci opak: Jejich čtenářské dovednosti se pohybují v horším průměru, ať již samotné technické čtení, porozumění textu či reproduktivní dovednosti. Obsah mluvnických hodin tvoří opakování z předešlých ročníků, syntéza veškerých znalostí a jejich prohlubování. Znovu a podrobněji se probírá větná skladba, shoda podmětu s přísudkem, slovesné a jmenné kategorie, stavba slova. Žákům, kteří nemají naučený pevný základ z minulých let, činí

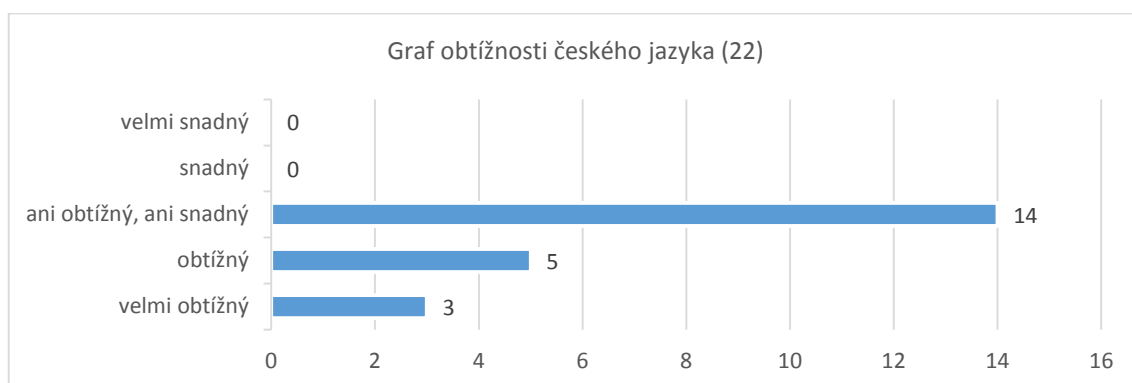
opakování učiva velké problémy. Školní vzdělávací plán nekompromisně diktuje ovládat všechny výše zmíněné oblasti a činí tak z českého jazyka nejnáročnější předmět pátého ročníku. Tato náročnost je ještě podtržena obsahem učebnic a pracovních sešitů, které jsou přímo přeplněny gramatickými cvičeními zaměřenými především na doplňování. Také se po několika hodinách českého jazyka ukázalo, že ač jsou děti celkem schopné cvičení v pracovním sešitě správně vyplnit, nejsou schopné použít znalosti při volném písemném projevu ve slohové výchově. Je jasné, že předmět český jazyk předpokládá jistou míru mechanického osvojování učiva, což není pro děti tohoto věku většinou problém. Potíže nastávají při přechodu k jejich aplikaci, ať již v pracovních sešitech, na interaktivní tabuli či ve vlastním vytvořeném textu. Také při testových situacích je znatelné, že děti se v oblasti gramatiky českého jazyka pohybují velmi nejistě. Všechny tyto činitele podle mého názoru způsobují kolektivní neoblibu tohoto předmětu a tím předsudek, že jejich motivace k učebním činnostem bude nejspíš nízká.

Abych se přesvědčila o svém předpokladu, zadala jsem dětem stejný dotazník jako v matematice, který zjišťuje jejich postoje k českému jazyku. Je tvořen dvěma uzavřenými dotazy pětistupňové škály, jeden je na oblibu předmětu a druhý na náročnost. Dotazník připojuji do přílohy (příloha 4). Oba dotazy jsem opět vyhodnocovala samostatně, jelikož nezkoumám přímo vztah mezi oblibou a náročností, ale spíše mapuji celkovou situaci v tomto předmětu. Na otázku týkající se obliby českého jazyka (graf 7) odpovědělo nejvíce žáků (15) variantou prostřední, tedy že český jazyk není ani oblíbený, ani neoblíbený. Jako velmi oblíbený uvedly předmět 2 děti, oblíbený žádné dítě, neoblíbený 4 děti a velmi neoblíbený 1 dítě. Z výsledku tohoto dotazu tedy plyne, že neobliba předmětu není tak silná, jak jsem se domnívala, i když oproti matematice je rozdíl patrný. Zde se tedy naskytuje příležitost pro učitelovu podporu k učení českého jazyka, neboť podle šetření dotazníku vypadá, že žáci zatím vyhraněný názor na tento předmět nemají a vhodnými zásahy je možné zvýšit jejich motivaci k učení. Předpokládám ale také, že poznávací potřeby v této oblasti nebudou tolik rozvinuté jako v matematice, výsledek dotazníku ukazuje jistý stupeň „lhostejnosti“ k předmětu český jazyk.



Graf 7

Na otázku týkající se subjektivního vnímání obtížnosti českého jazyka (graf 8) odpovědělo nejvíce žáků (14) také variantou prostřední, že český jazyk není ani obtížný ani snadný. Jako velmi obtížný vnímají předmět 3 žáci, jako obtížný 5 žáků, jako snadný a velmi snadný předmět jej nevidí žádné z dětí. Zde může být patrná souvislost mezi oblíbeností a obtížností, ačkoliv velkou úlohu nejspíš zastává celková koncepce předmětu: poměrně náročný, ale důležitý, mnoho cvičení, mnoho učení z paměti, přeplněné učebnice, pracovní sešity, tedy stále mnoho úkolů atd.



Graf 8

Vzhledem ke všem výše uvedeným skutečnostem o podobě tohoto předmětu v pátém ročníku předpokládám, že jakákoliv jiná aktivita, než je doplňování cvičení v pracovním sešitě, bude pro děti zajímavější a tím stoupne jejich motivace k učení českého jazyka. Z toho jsem vycházela při probírání větné skladby a nabídla jsem dětem samostatnou práci s možností výběru, zda budou pracovat individuálně, ve dvojicích či maximálně trojicích s tím, že se mohou přesunout na libovolné místo v učebně. Žáci měli v minulých hodinách potíže s rozeznáním podmětné a přísudkové části věty, rozpoznáním holého,

rozvitého a několikanásobného podmětu a přísudku. Cvičení v sešitě nebylo složité, ale dokázali je správně vyřešit jenom někteří. Ostatní bezmyšlenkovitě opisovali od ostatních, což jistě nevytváří podnětné motivační prostředí pro rozvoj poznávacích potřeb. Dětem jsem zadala věty, které dohromady tvořily souvislý text. Jednotlivá slova jsem napsala na lístečky papíru a rozdala dvojicím či skupinkám. V tomto případě nikdo nechtěl pracovat sám, to vysvětluji jako potvrzení předpokladu, že český jazyk je touto třídou vnímán jako náročnější předmět a děti raději zvolí spolupráci, i když svým osobním zaměřením mohou někteří inklinovat spíše k preferenci individuálních činností. Každá skupinka měla složit větu a určit na ní výše uvedené větné členy. Společně jsme kontrolovali jednotlivé věty, větné členy a části vět, zkoušeli jsme zaměňovat různé slovní druhy za jiné a sledovali, jak se mění obsah věty, ujasňovali jsme si, co je rozvitý podmět a přísudek a co několikanásobný, děti poté vytvářely vlastní příklady. Nakonec měly skupinky sestavit příběh dohromady a přepsat jej na čtvrtku papíru s vyznačením vždy podmětné a přísudkové části. Tato aktivita evidentně děti bavila mnohem více než podtrhávání v sešitě nebo pouhé nahrazování větných členů. Mnozí žáci začali problematice více rozumět a tím se upevňovaly jejich poznávací potřeby a potřeby úspěšného výkonu, které jsou pravděpodobně obecně v českém jazyce málo rozvinuté. Zároveň se rozvíjely také sociální potřeby, protože děti zvolily spolupráci nad individuální činností, přičemž skupinky mezi sebou nesoutěžily, což by mohlo negativně poznamenat potřeby úspěšného výkonu, ale i nadále spolupracovaly tím, že skládaly dohromady příběh. Nestalo se, že by někteří nepracovali nebo záměrně vyrušovali, všichni byli úkolem zaujati, nejspíš také proto, že cítili kolektivní zodpovědnost a směřovali k hmatatelnému výstupu – jinými slovy, že jejich práce měla nějaký konečný smysl. Po skončení učební aktivity jsem zjišťovala reakci dětí na tuto konkrétní motivační podporu, abych zjistila, zda moje předpoklady a pozorování bylo správné: Tedy že žáci budou změnu aktivit vítat a stoupne jejich motivace k činnostem, které jsou odlišné od učebnicových cvičení. Lze také ale předpokládat, že pokud jejich poznávací potřeby nejsou v tomto předmětu zatím aktualizované nebo jsou nedostatečně rozvinuté, bude jejich pozitivní reakce v podobě zvýšení zájmu o učební činnost spíše momentální a nebude vycházet z potřeby poznávat. Poznávací potřeby musí být soustavně rozvíjeny více možnými způsoby, z nichž některý bude korespondovat s vnitřním založením dítěte

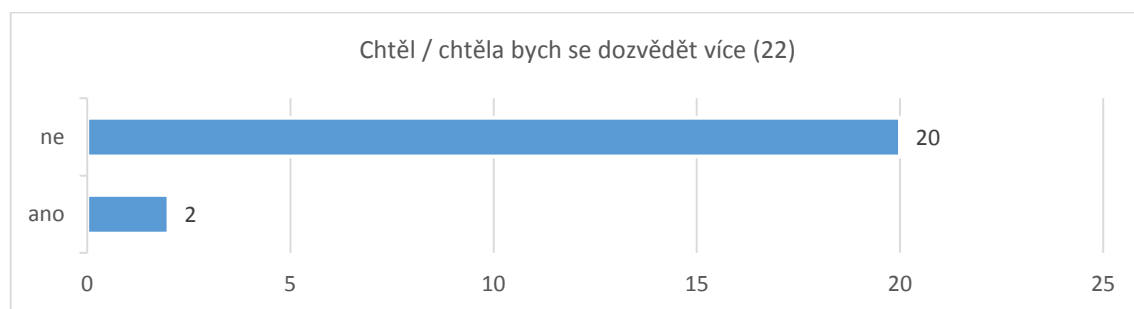
a rozvoj podpoří. To samozřejmě vyžaduje znalost žáků a dlouhodobou systematickou práci jak třídní učitelky, tak žáků.

Dotazník (příloha 5) zjišťující odezvu žáků na motivační podporu dětí v této konkrétní hodině českého jazyka je koncipován stejně jako dotazník týkající se určité hodiny matematiky. Jako první měly děti uvést, zda je hodina českého jazyka „*bavila, proč ...*“, nebo „*nebavila, proč ...*“. Pouze jeden žák uvedl, že ho hodina nebavila, protože byla nudná, ostatní žáci (21) napsali, že je bavila. Jako důvody (graf 9) uváděli, že si mohli hrát (6), pracovat ve skupinkách (3), změnit místo (2) a také že je bavilo samotné učivo – tedy věty (10).



Graf 9

Ačkoliv je podle jejich odpovědi bavilo samotné učivo, resp. věty a větné členy, na druhou otázku „*Chtěl/chtěla by ses o dnešním probíraném učivu dozvědět něco více?*“ (graf 10) odpověděly pouze 2 děti, že ano, zbývajících 20, že ne. Jejich poznávací potřeby tedy byly buď dokonale uspokojeny, nebo se zatím mívají s učivem českého jazyka.



Graf 10

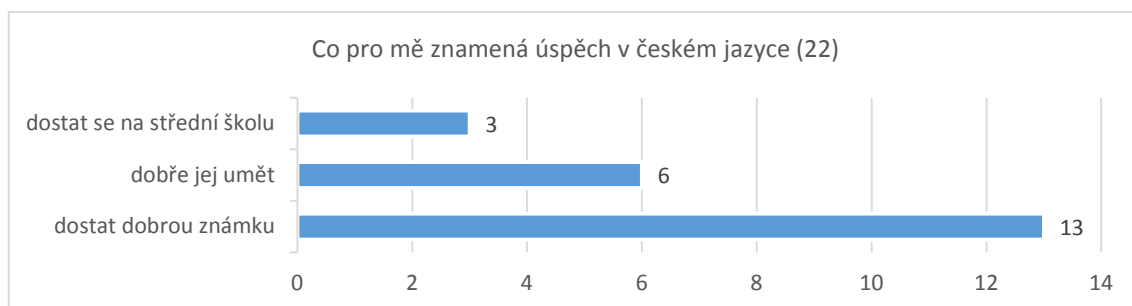
Na dotaz „*Čím je pro tebe přínosná práce ve skupině?*“ (graf 11) odpověděly děti (13) podobně jako v dotazníku týkajícím se matematiky zejména příležitostí vzájemně si pomoci a sdílet poznatky. Někteří žáci (5) uvedli možnost povídat si, další pouze se hádat

(2), zbylí (2) odpověděli, že ničím. Více než polovina dětí tedy vnímá práci ve skupinkách jako přínosnou a konstruktivní, zejména pokud potřebují poradit nebo práci si rozdělit. V kooperativních činnostech dochází právě k rozvoji sociálních potřeb, ale na ně jsou také vázány potřeby poznávací a výkonové, jež se rovněž aktualizují a upevňují. Výkonové potřeby jsou mimo jiné spojené s pocitem zodpovědnosti za kolektivní práci a rozvíjejí se společně s potřebou afililace. Poznávací potřeby se probouzejí přirozeně v učebních činnostech, ve kterých jsou řešeny nějaké problémové úlohy nebo situace odpovídající adekvátní aspirační úrovni žáků. Lze říci, že všechny potřeby jsou v učebních činnostech provázány a nelze je naprosto od sebe oddělit, vždy budou mít vliv jedna na druhou a v rozvoji žákovy osobnosti budou působit komplexně.



Graf 11

Na poslední dotaz „*Co pro tebe znamená úspěch (být úspěšný/úspěšná) v tomto předmětu?*“ (graf 12) odpověděla většina žáků (13) opět obdobně jako v matematice – dostat dobrou známku. Z dalších odpovědí je ale vidět, že si děti uvědomují důležitost českého jazyka, jelikož uváděly, že především se chtějí český jazyk naučit tak, aby jej uměly (6) a dále tak, aby zvládly zkoušky na střední školu (3). Zde je již patrná jistá perspektivní orientace, která se přesouvá z krátkodobého vnějšího cíle v podobě dobré známky na dlouhodobý cíl v podobě ovládat český jazyk a být tedy vzdělaný. Celkově je z výsledku dotazníku ale patrné, že u žáků zatím převládají vnější podněty vzbuzující motivaci k učení, i když lze předpokládat, že soustavnou vhodnou podporou se časem probudí a začnou rozvíjet také kognitivní potřeby, které zatím zůstávají poměrně latentní.



Graf 12

3.3 Shrnutí akčního výzkumu

Akční výzkum jsem prováděla ve třídě pátého ročníku ZŠ v Benátkách nad Jizerou, ve které působím od září jako třídní učitelka. Zajímalo mne, zda a na jaké mají žáci probuzené poznávací, sociální a výkonové potřeby v jednotlivých předmětech. Ve svém zkoumání jsem se zaměřila na naukové předměty, na matematiku a na český jazyk. Ukázalo se, že potřeby žáků jsou v různých předmětech probuzené v různé intenzitě a že mezi jejich úrovní je u mnohých dosti velký rozdíl. Vysvětluji to jednak velikou osobnostní odlišností jednotlivých dětí v této třídě, jejich rodinným a sociálním zázemím, rozdílným věkem, ale také jejich dosavadními zkušenostmi získaných v určitých předmětech pod vedením různých učitelek. V naukových předmětech – konkrétně v přírodovědě – jsem zjišťovala aktualizaci a rozvoj všech potřeb při nabízených podnětech ve formě projektu na téma podnebné pásy. Poznatky jsem získávala strukturovaným pozorováním, analýzou žákovských výstupů a výpověďmi žáků při sebehodnocení. Ukázalo se, že projektová metoda po počátečním vymezení kázeňských i pracovních nároků u většiny dětí rozvíjela vedle sociálních a výkonových potřeb zejména potřeby kognitivní tím, že umožnila žákům uplatnit jejich zájem v přírodovědné oblasti a záměrně je vedla k hlubšímu poznání. V matematice a v českém jazyce jsem se vzhledem k poznatkům získaným z dosavadního pozorování v hodinách rozhodla dotazníkovou metodou zmapovat postoje žáků k těmto předmětům z hlediska jejich oblíbenosti a obtížnosti a dále posoudit jejich jednotlivé reakce na určité konkrétní hodiny, ve kterých jsem usilovala o cílenou podporu motivace k učebním činnostem. V obou předmětech se více či méně potvrdil můj předpoklad o jejich oblíbě i náročnosti,

tedy že matematika je v této třídě poměrně populární a je vnímána jako středně obtížná, zatímco k českému jazyku žáci přistupují rezervovaně a vnímají jej jako obtížnější. Dále mě zajímalo, jak se změnil postoj žáků k předmětům v konkrétních vyučovacích hodinách, ve kterých jsem cíleně usilovala o zvýšení podpory motivace k učebním činnostem. Výsledek dotazníkového šetření zaměřeného na subjektivní reakce žáků k právě uplynulé hodině matematiky a českého jazyka dokládá téměř u všech žáků pozitivní reakci v podobě rozvoje jejich kognitivních, sociálních i výkonových potřeb. Pro stálé rozvíjení poznávacích, sociálních, ale i výkonových potřeb je ovšem potřeba systematické cílené podpory motivace k učení, a to zejména u těch dětí, které tyto potřeby mají méně rozvinuté či dokonce latentní.

4 Charakteristika a zaměření doplňující výzkumné metody

Akční výzkum, jehož charakteristika, výsledky a interpretace jsou uvedeny v první kapitole, byl dále doplněn o vedlejší výzkumné metody tvořené rozhovorem a dotazníkem. Rozhovor byl veden s jinými učitelkami pátých ročníků a jeho cílem bylo zjistit jejich motivační podporu žáků k učení. Odpovědi jednotlivých učitelek jsou přepsány a připojeny v příloze (příloha 6). Zde budou interpretovány ve zpracované podobě vždy zvlášť ke každému okresu a nakonec také posouzeny z celkového hlediska všech dotazovaných vyučujících. Dotazníkem (příloha 7) bylo u žáků těchto ročníků sledováno, jak na ně motivační podpora vyučujících působí a jak subjektivně vnímají učební situace. Do výzkumného šetření bylo zahrnuto deset tříd pátého ročníku (247 žáků) z různých náhodně vybraných oblastí a jejich deset třídních učitelek. Zahrnuté školy do výzkumu jsou z okresu Mladá Boleslav, Trutnov, Praha-východ a Chomutov. Dotazníková zjištění budou vyhodnocována podle jednotlivých okresů a budou porovnávány odpovědi dívek a chlapců. Odpovědi žáků budou také jako rozhovory posouzeny souhrnně za všechny zkoumané okresy najednou s ohledem na výrazné či opakující se jevy.

Rozhovor je tvořen pěti otevřenými dotazy: „*Kolik let zkušeností máte v pátém ročníku?*“, „*Jaké proměny pozorujete v motivaci k učení žáků pátých ročníků (za posledních 10 let)?*“, „*Jak na motivaci k učení působí na žáky tlak jít na gymnázium?*“,

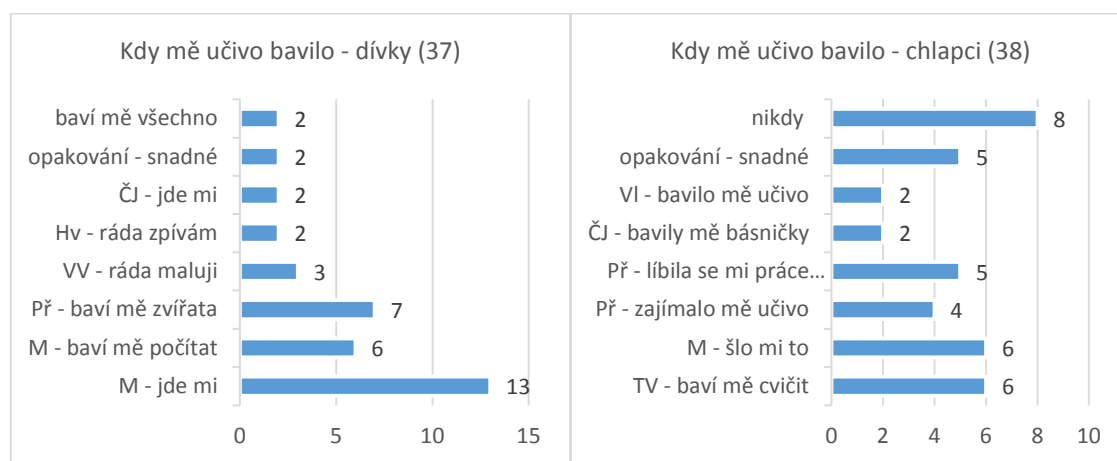
„Co si myslíte, že vaše žáky v pátém ročníku bude nejvíce motivovat k učení?“ - zde je na výběr, případně komentář pět možností: „učební cíle“, „hodnocení“, „variabilita metod“, „vy jako osobnost“, „zažití úspěchu“ a poslední otázka „Jak (podle čeho poznáte, že jsou žáci motivováni? Jak toho využíváte?“). Dotazník pro žáky je tvořen čtyřmi dotazy: Otázka „Kdy tě v pátém ročníku učivo ve škole bavilo? Proč?“ zjišťuje, ve kterých situacích dochází v subjektivním vnímání dítěte k podpoře jeho motivace k učení. Může to být podnět vycházející ze zajímavého učiva, skupinové práce, dobré paní učitelky atd. Otázka „Kdy tě v pátém ročníku učivo ve škole vůbec nebavilo? Proč?“ zkoumá opačnou situaci, tedy které podněty blokují motivaci k učení či dokonce způsobují nudu, případně strach. Otázky „Stalo se ti někdy v pátém ročníku, že ses chtěl/chtěla dozvědět o probíraném učivu více?“ je zaměřena na zjištění, zda žáci vnímají některé situace jako podnětné pro rozvoj svých poznávacích potřeb. Poslední otázka „Mohl/mohla jsi někdy v pátém ročníku uplatnit ve škole svůj zájem?“ sleduje, jak žáci vnímají, že jsou jim ve škole dávány příležitosti k prezentaci vlastní osobnosti v podobě jejich zájmů.

4.1 Prezentace a interpretace výzkumu v okrese Mladá Boleslav

V okrese Mladá Boleslav byly do výzkumu zahrnuty tři třídy pátého ročníku základní školy, tedy tři vyučující a celkem 75 dětí, z nichž 37 bylo dívek a 38 chlapců. Dotazované učitelky v okrese Mladá Boleslav (příloha 6, mb1, mb2, mb3) se zkušenostmi s výukou v pátém ročníku 5, 12 a 13 let uvedly shodně, že pozorují spíše negativní změnu v motivaci žáků k učení ve smyslu, že jsou žáci pasivnější, lhostejnější. Jedna z dotazovaných sděluje, že je to kvůli uvolněným nárokům na děti ze strany rodičů a společnosti. Gymnázium podle nich nehraje téměř žádnou roli v podpoře motivace k učení, děti se na ně hlásí minimum. Shodují se také v tom, že učební cíle většinou žáky nemotivují k učení, jelikož se o ně zatím příliš nezajímají, hledí spíše na hodnocení v podobě klasifikace. Dodávají ale také, že dobré známky požadují zejména rodiče, kteří to přenášejí na děti a ty jsou tím více motivovány k jejich získání, aniž by o ně samy usilovaly. Právě zde je z odpovědí dost patrná lhostejnost dětí i vůči známkám, které jsou běžně považovány za silné motivační činitele. V otázce zažití úspěchu pro posílení

motivace k učení se vyučující domnívají, že je velmi důležitá, ba klíčová, ale že je také dost individuální a že někteří jedinci jím ovlivnění nejsou. Motivovanost u svých žáků poznají učitelky jejich zvýšenou aktivitou, nadšením, větším zájmem. Využívají toho pro následnou podporu k dalším učebním činnostem.

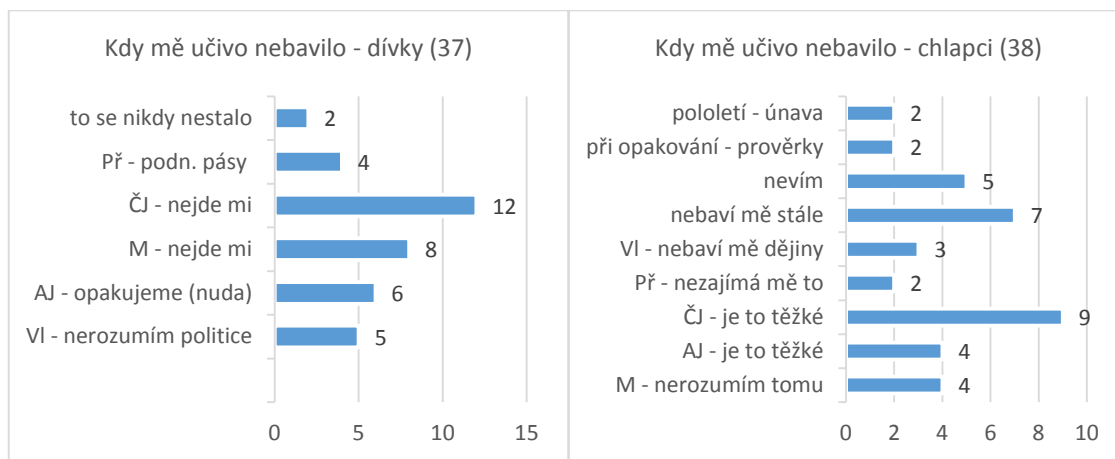
Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že na první otázku „*Kdy tě v pátém ročníku učivo ve škole bavilo? Proč?*“ (graf 13) žáci hojně odpovídají, že je bavilo ten či onen předmět kvůli jeho obsahu, může se jednat o matematiku, vlastivědu, přírodovědu atd. – tedy samotnému učivu. To naznačuje aktualizované poznávací potřeby v daném předmětu, které vyučující využívá pro podporu motivace k učení. V přiložených grafech jsou patrné rozdíly mezi chlapci a děvčaty, zajímavý jev je například v reakci na matematiku, kdy by se dalo předpokládat, že chlapci budou tento předmět hodnotit pozitivněji než dívky, ale je to právě naopak. Dívky celkem 19x zvolily, že je učivo bavilo nejvíce v matematice, zatímco chlapci pouze 6x. Rozdíl je také zřejmý z odpovědi chlapců, že učivo je baví, když opakují, neboť je to snadné (5) a dokonce mnozí (8) uvedli, že je nebaví nikdy. Dívky (2) naopak odpověděly, že je baví všechno. Zde je jasný rozdíl mezi odlišnými reakcemi chlapců a dívek na podněty vyučující, které je třeba zohlednit v podpoře motivace k učení. Např. možností volby tématu na zpracovávání, volby metody práce, poskytnutím možnosti používat modernější pomůcky nebo počítače apod.



Graf 13

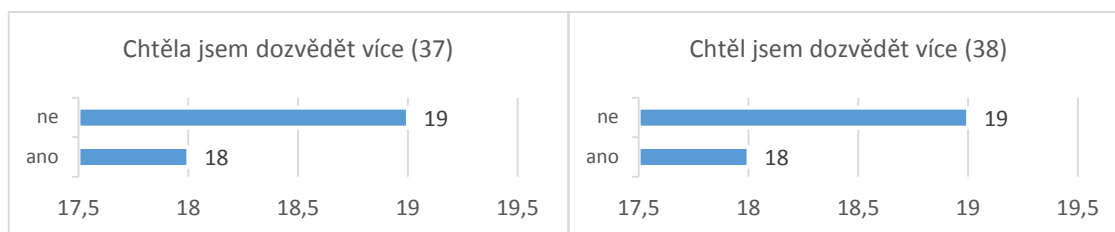
Na otázku „*Kdy tě učivo v pátém ročníku vůbec nebavilo? Proč?*“ (graf 14) se mnoho dětí shoduje v tom, že učivo je nebaví, když mu nerozumí. U dívek (12) i u chlapců (9) se jedná především o český jazyk, což potvrzuje šetření uvedené v akčním výzkumu

v předešlé kapitole. Tedy že český jazyk v pátém ročníku ZŠ je náročný předmět, který vyžaduje již poměrně obsáhlou znalost gramatických pravidel a jevů a jejich syntézu a použití. Je více než nutné zaměřit se na cílenou systematickou podporu motivace k učení českého jazyka a rozvinutí poznávacích potřeb. Chlapci také na tento dotaz uvádějí, že je učení nebaví stále (7), že neví (5), že je nebaví při opakování kvůli prověrkám (2) a na konci pololetí, když jsou unavení (2). To ukazuje jejich nižší aktivitu, učební nasazení a zřejmě také nižší motivovanost k učení v porovnání s děvčaty, u nichž se žádná z takových odpovědí neobjevila. Je jasné, že záleží na složení třídy a charakteru chlapců, ale již z tohoto šetření vyplývá, že je nutné zaměřit se nějakými vhodnými prostředky na zvýšení podpory motivace k učení u chlapců.

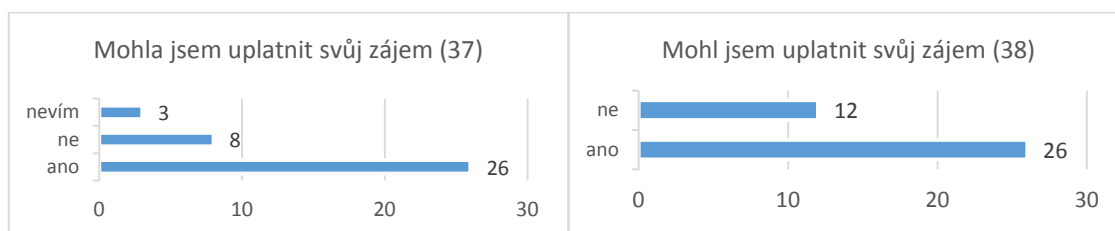


Graf 14

Odpovědi na otázku „*Chtěl/chtěla ses někdy dozvědět více o probíraném učivu?*“ (graf 15) jsou takřka vyrovnané, zhruba polovina chlapců i dívek uvedla, že ano, polovina, že ne. To znamená, že se vyučujícím u poloviny svých dětí podařilo vzbudit jejich poznávací potřeby a připravit tak podnětné prostředí k dalšímu vzdělávání. Větší rozdíl je v odpovědi na otázku „*Mohl/mohla jsem uplatnit svůj zájem?*“ (graf 16), kdy více než dvě třetiny chlapců a dívek uvádí, že ano. Žákům je tedy ve škole umožněno projevit svoji osobnost v souladu se svým zájmem, pokud chtějí.



Graf 15

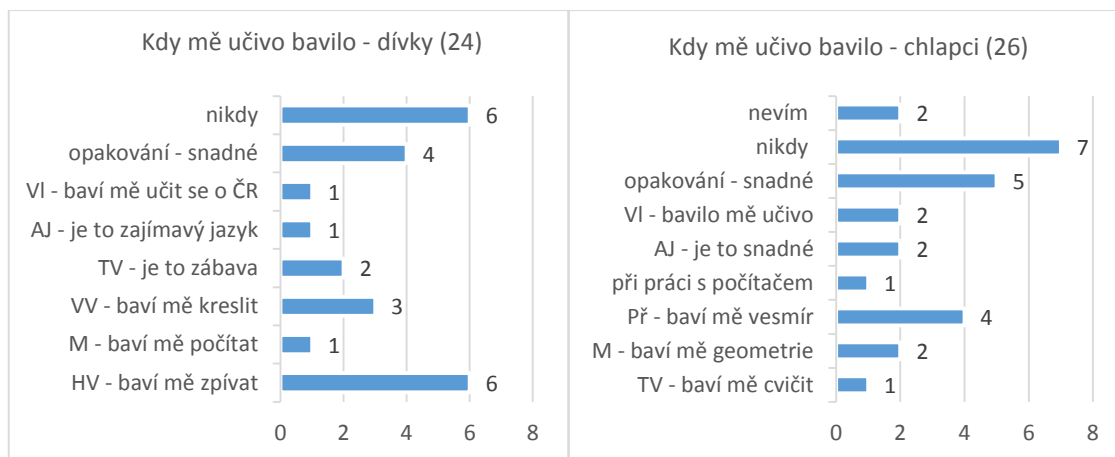


Graf 16

4.2 Prezentace a interpretace výzkumu v okrese Trutnov

V okrese Trutnov odpovídaly na otázky v rozhovoru dvě učitelky (příloha 6, t1, t2) a dotazník vyplňovaly dvě třídy s celkovým počtem 50 žáků, z nichž 24 bylo dívek a 26 chlapců. Jedna z dotazovaných učitelek s dvouletou zkušeností s výukou dětí v pátém ročníku zmiňuje jako důležitou proměnnou v motivaci k učení možnost volby předmětů a sestavení ŠVP dle potřeb žáků. Dále se domnívá, že hodnocení působí na motivaci k učení, pouze pokud se o ně zajímají rodiče, dává je do souvislosti s úspěchem – úspěch pro dítě znamená dostat dobrou známku. Ve svých hodinách přistupuje ke střídání různých metod, ačkoliv se vždy zpočátku potýká s nekázní a nesoustředěností žáků. Druhá z vyučujících má jedenáctiletou zkušenost v pátém ročníku a proměny v motivaci pozoruje v souvislosti s moderním vybavením, tedy že žáci na technický pokrok reagují zvýšením motivovanosti. Podle svých zkušeností nevnímá učební cíle jako silné motivační činitele, sama nejvíce spoléhá na variabilitu metod, což je pro žáky nejzajímavější. Obě vyučující se shodují na tom, že možnost jít na gymnázium nebývá pro žáky silnou motivací k učení, je to spíše přání rodičů. Obě také sdělují, že motivovanost žáků k učení poznají jako zvýšenou aktivitu, zájem, soustředěnost, komunikativnost a využívají ji k dosažení lepších učebních výsledků.

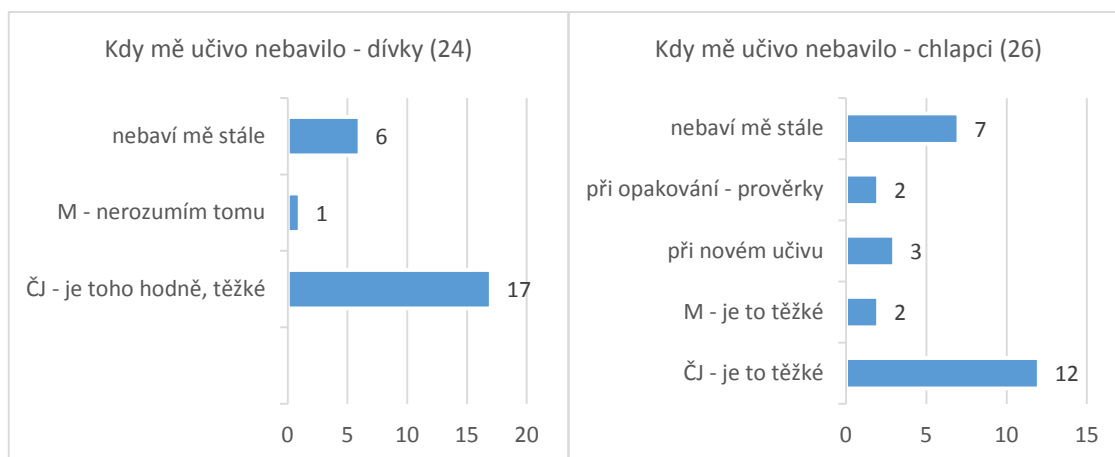
V dotazníku odpovídaly děti na „*Kdy tě v pátém ročníku učivo bavilo?*“ (graf 17) trochu jinak, než tomu bylo v okrese Mladá Boleslav. Tam žáci především uváděli, že je bavily různé předměty především kvůli jejich učivu, v těchto školách se pozitivní reakce soustředí okolo výchovných předmětů, pouze několik dětí uvádí, že je baví předmět pro jeho obsah. Chlapci (7) sdělují, že učivo je nebavilo nikdy a někteří (5), že neví, ale také dívky (6) označují, že je nebavilo nic, nebo že je bavilo opakování (4), protože je snadné. To celkově ukazuje na poměrně nízkou úroveň motivovanosti dětí k učebním činnostem, neboť přibližně jedna čtvrtina chlapců i dívek uvádí, že je učivo v pátém ročníku vůbec nikdy nebavilo, že se tedy nenajde ani jedna učební situace, která by byla pro děti atraktivní. Z toho lze usuzovat, že žáci v hodinách nerozvíjí a neuspokojují dostatečně svoje poznávací potřeby, důvody čehož mohou být mnohé: např. jejich motivy se míjí s podněty vyučujících, nebo jednotvárně sestavované hodiny nedokáží potřeby aktivovat atd. Také tvrzení, že škola je baví pouze tehdy, je-li učivo snadné (při opakování) poukazuje na nízké potřeby úspěšného výkonu nebo na silné potřeby vyhnout se neúspěchu a s tím spojenou nedostatečnou úroveň aspirace. U těchto dětí je nutné jednak vhodně sestavenými a nabídnutými úkoly se pokusit rozvinout poznávací potřeby v různých předmětech, jednak také systematicky budovat jejich potřeby úspěšného výkonu poskytnutím možnosti zažívat úspěch při učebních situacích.



Graf 17

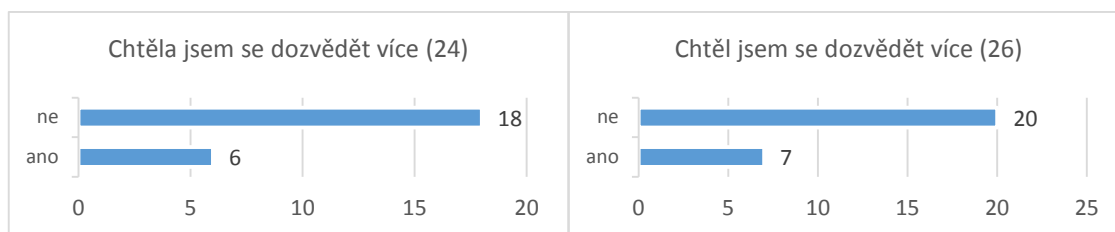
Odpovědi na „*Kdy tě v pátém ročníku učivo vůbec nebavilo?*“ (graf 18) potvrzuje zjištění z předešlého dotazu: Zhruba třetina chlapců (7) i dívek (6) sdělila, že je nebaví učivo stále. Přibližně polovina chlapců (12) uvádí, že je nebaví český jazyk, protože je to

náročné a nerozumí tomu. Tři čtvrtiny (17!) dívek napsalo, že je nebaví český jazyk, rovněž kvůli náročnosti a velkému množství látky. V tomto případě je situace v českém jazyce ještě mnohem závažnější než v dotazovaných ročnících v okrese Mladá Boleslav nebo ve zjištění akčního výzkumu uvedeném v předešlé kapitole.

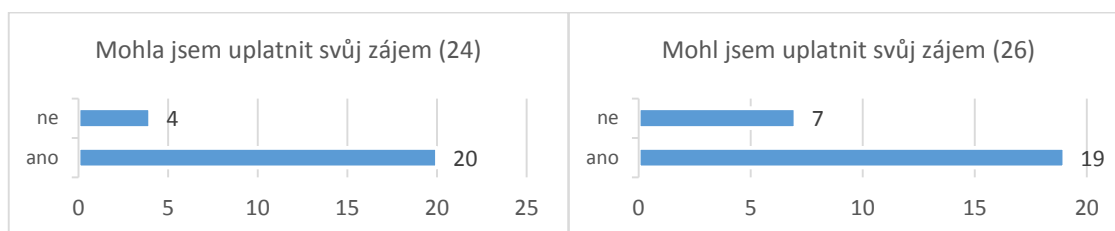


Graf 18

Poměrně málo aktualizované poznávací potřeby žáků ve vybraných třídách základních škol v tomto okrese jsou patrná z jejich odpovědí na otázku „*Chtěl/chtěla ses někdy dozvědět více o probíraném učivu?*“ (graf 19), kdy asi tři čtvrtiny chlapců i dívek uvádí, že nikoliv. Zároveň ale přibližně ve stejném počtu sdělují, že uplatnit ve škole svůj zájem mohli (graf 20). To vede k závěru, že dětem je umožněno se ve škole realizovat podle svých zájmů, chtějí-li. Na druhé straně se ale zdají být odolné vůči podnětům snažícím se zacílit na jejich motivy. Obecně nízká motivovanost žáků v tomto okrese může mít více vysvětlení: Výjimečná sestava dvou tříd, kdy se sešly děti, které nemají o školu a učení zájem, svoji realizaci spatřují (zatím) mimo oblast vzdělávání. S tím může souviset jejich rodinné zázemí, které je nevybízí k větší učební angažovanosti, jelikož sami rodiče mohou z vlastních zkušeností školu vnímat jako méně důležitou. Pro vyučující to znamená snažit se zjistit úroveň rozvinutí potřeb svých žáků a cíleně je podporovat, soustavně pracovat na budování perspektivní orientace a umožňovat zažívat dětem úspěch z krátkodobého i dlouhodobého hlediska.



Graf 19



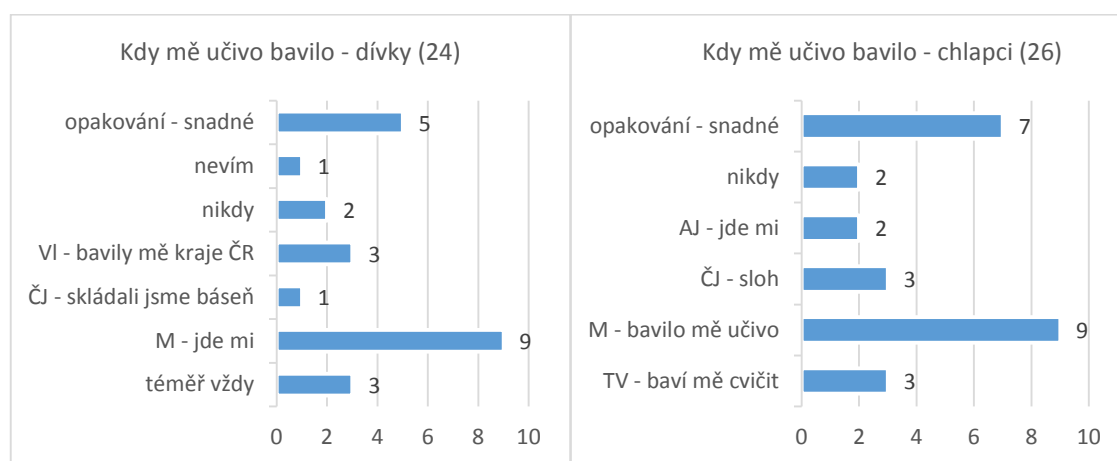
Graf 20

4.3 Prezentace a interpretace výzkumu v okrese Praha-východ

V okrese Praha-východ byla situace zkoumána ve dvou třídách pátých ročníků s celkovým počtem 50 žáků, z nichž je 24 dívek a 26 chlapců. Rozhovory s učitelkami (příloha 6, pv1, pv2), které mají 4 a 5 let zkušeností s výukou žáků v pátém ročníku se liší od rozhovorů vyučujících z ostatních okresů především tvrzením, že tlak jít na gymnázium velmi ovlivňuje motivaci žáků k učení. Jedna z učitelek dokonce říká, že více než kdy jindy. Také se obě shodují na tom, že úspěch silně podporuje učební činnosti. Z toho lze usuzovat, že žáci v těchto třídách budou dosti zaměřeni na úspěšný výkon, ať už se jedná o výkon v přijímacích zkouškách na gymnázium, nebo výkon v běžných vyučovacích hodinách. Navíc jedna z vyučujících dále sděluje, že hodnocení také dosti motivaci k učení ovlivňuje a někdy je efektivnější přistoupit k negativnímu hodnocení, neboť to jediné působí (alespoň na některé žáky) lépe než to pozitivní. Pokud je třída složená výhradně z dětí, které mají silně rozvinuté potřeby úspěšného výkonu a adekvátní aspiraci, nejspíš je tento přístup přínosný pro podporu učení, resp. dosahování výsledků. Ale třídy běžně bývají více heterogenní jak ve schopnostech a dovednostech dětí, tak v úrovni jejich rozvinutých potřeb. Některé podprůměrnější děti by mohly být neurotizovány požadavky na dosahování určité roviny výkonů, a to nejen z pozice vyučující, ale také svými spolužáky, kteří jsou úspěšnější. Zde je velmi důležité odhalit

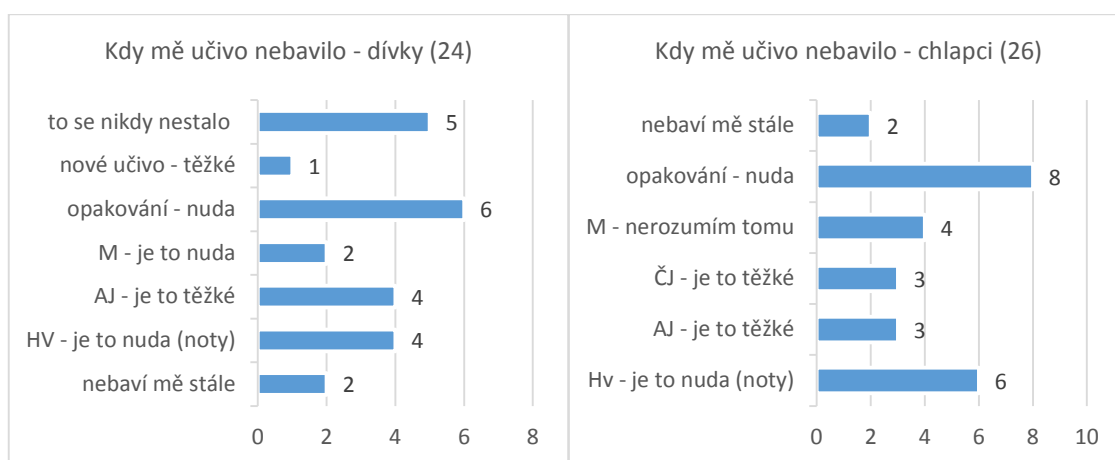
skutečné výkonové potřeby žáků a citlivě budovat adekvátní aspirační úroveň. Také místo soutěžení přistupovat spíše ke kooperačním činnostem, které posilují i sociální potřeby pozitivních vztahů. Rovněž tlak jít na gymnázium působí jako vnější motivace, které se žák podrobuje, aby dosáhl nějakého cíle, jenž se v blízké budoucnosti buď splní, nebo nesplní. Pokud nejsou dostatečně rozvinuté poznávací potřeby, může potom nastat určitý pokles zájmu o učivo, neboť vnější motivy přestaly existovat, a dítě začne pracovat až tehdy, bude-li se blížit období jeho klasifikace. Obě z učitelek ale sdělují, že motivovanost svých žáků poznají z toho, že žáci pozitivně reagují na podněty, pracují s nasazením, ptají se na souvislosti, chtějí zadat referáty a rozcvičky. To znamená, že dochází k aktualizaci poznávacích potřeb a tím, že dítě chce více pracovat a poznávat, také k jejich upevňování a prohlubování.

Dotazníkové zjištění odpovědi na otázku „*Kdy tě v pátém ročníku učivo bavilo?*“ (graf 21) objevilo, že kromě matematiky, jejíž učivo děti zajímá (9) a jde jim (9), baví nejvíce děti opakování, jelikož je snadné, a to jak pro dívky (5), tak pro chlapce (7). To může poukazovat na problém spojený se zaměřením na úspěšný výkon, o kterém hovoří vyučující v rozhovoru. Děti se cítí bezpečně až při opakování, když nemusí usilovat (více než je adekvátní) o dosažení nějakého výsledku, lépe řečeno se namáhat více, než je pro ně přirozené. Na odhalení takového jevu by bylo ale nutné podrobnější a soustavnější zkoumání.



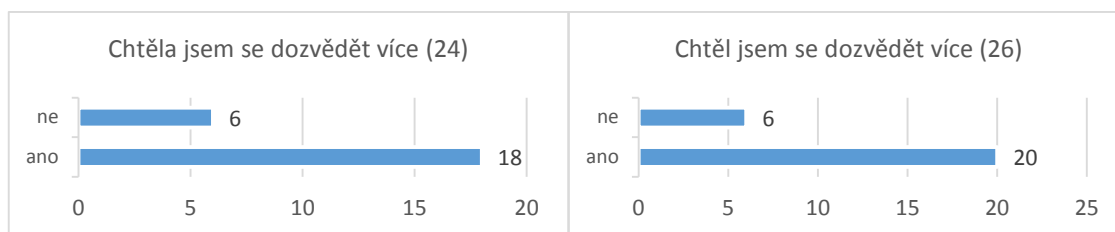
Graf 21

„Kdy tě v pátém ročníku učivo vůbec nebavilo?“ (graf 22) dává u chlapců (6) i u dívek zjištění (6), že je nebavila hudební výchova kvůli notám, protože to byla nuda. To naznačuje frustraci poznávacích potřeb, kterou zažila téměř čtvrtina všech dětí. Také dále se objevují odpovědi, že je něco nebaví díky nudě, např. také opakování (14). Rovněž se objevují důvody, že bylo něco těžké a žáci tomu nerozuměli. I to ve své podstatě naznačuje frustraci poznávacích potřeb, jelikož žáci nedokázali přijmout podněty vyučující. Obecně je možné z výsledků konstatovat, že v těchto třídách jsou děti připraveny rozvíjet svoje poznávací potřeby, dokonce to očekávají, ale pokud je něco monotónní (např. opakování) nebo příliš těžké, zažívají při vyučování nudu.

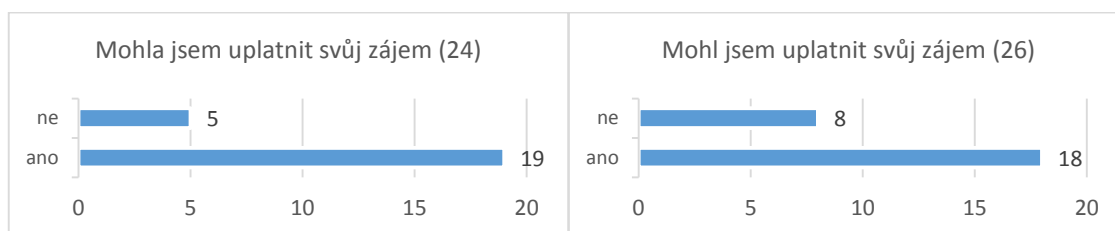


Graf 22

Z odpovědi na otázku „Chtěl/chtěla ses někdy dozvědět více o probíraném učivu?“ (graf 23) lze vyčíst, že přibližně tři čtvrtiny chlapců (18) i dívek (20) uvádějí, že ano, což opět potvrzuje aktualizované a rozvíjené poznávací potřeby. Z rozhovoru s vyučujícími sice mohlo vyplynout, že třídy (a nejspíš i celá škola) jsou zaměřené především na úspěšný výkon a na to, aby se děti dostaly na gymnázium, ale tyto odpovědi nyní ukazují, že jsou upevňovány nejen potřeby výkonové, ale také poznávací. Subjektivně pak žáci vnímají možnost uplatnit svůj zájem ve škole, když odpověděli kladně na otázku „Mohl/mohla jsi někdy ve škole uplatnit svůj zájem?“ (graf 24) což se ale příliš neliší od ostatních tříd jiných škol, které byly zkoumány.



Graf 23



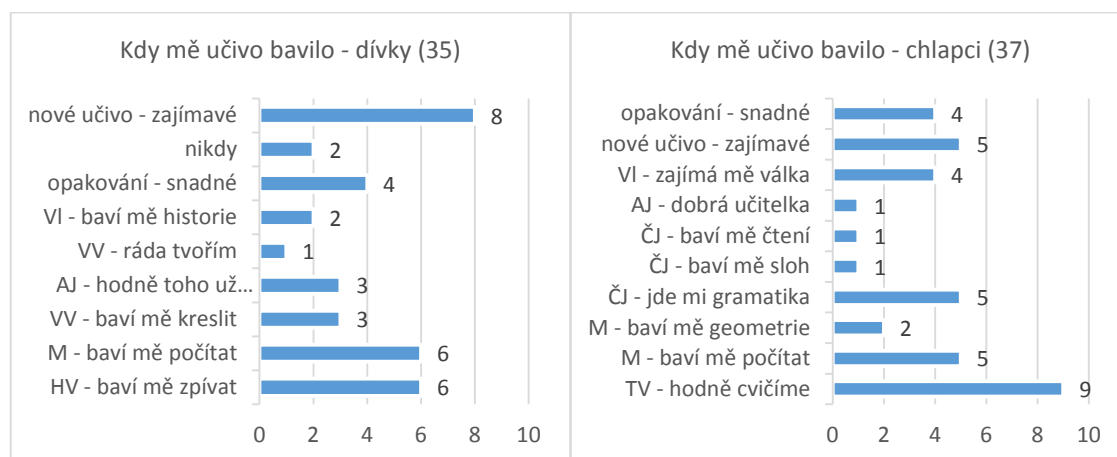
Graf 24

4.4 Prezentace a interpretace výzkumu v okrese Chomutov

V okrese Chomutov byly do výzkumu zahrnuty tři třídy pátého ročníku s celkovým počtem 72 dětí, z nichž je 35 dívek a 37 chlapců. Jejich vyučující (příloha 6, ch1, ch2, ch3) se zkušenostmi s výukou v pátém ročníku 3, 4 a 7 let se shodují ve sdělení, že tlak jít na gymnázium působí jen na malé procento žáků a že ti, kdo se na ně hlásí, většinou jsou aktivnější pouze v předmětech, které potřebují. Podobně také spojují motivaci k učení s hodnocením, které podle nich žáky motivuje nejvíce, ačkoliv jedna z učitelek přiznává, že většinou na dětech požadují dobré známky rodiče. Nicméně i to ukazuje zejména na vnější podněty působící na motivaci k učení u dětí v těchto třídách, ať již ze strany učitelek či ze strany rodičů. V souvislosti s učebními cíli jedna z vyučujících uvádí, že ovlivňují jejich motivaci, pouze pokud jsou v souladu s jejich zájmy. Na úspěch pohlíží podobně jednak tvrzením, že je při motivaci k učení velmi důležitý, jelikož děti zažívají pozitivní emoční reakce, ale zároveň přiznávají, že je to velmi individuální a neprojevuje se to u každého.

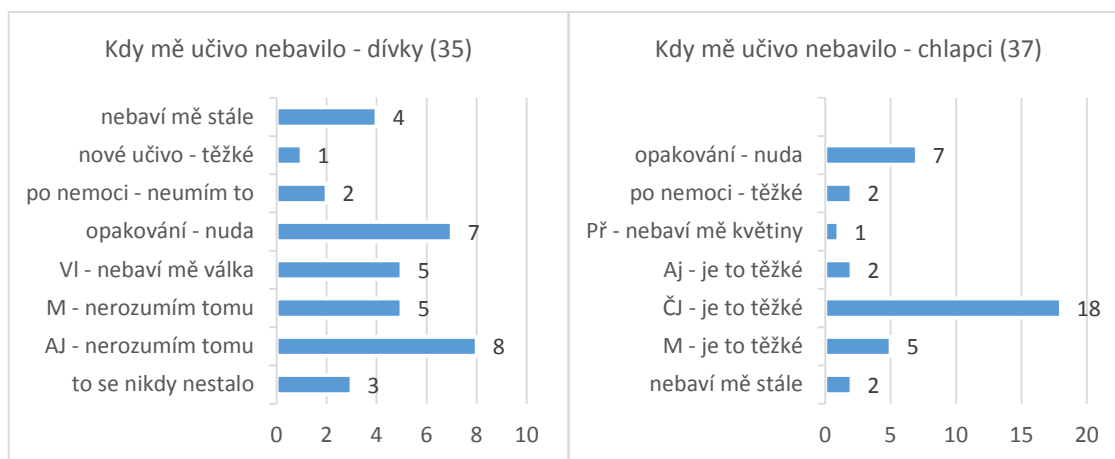
Dotazník vyplněný od dětí poskytl na „*Kdy tě v pátém ročníku učivo nejvíce bavilo?*“ (graf 25) odpověď dosti variabilní, z níž je ale možné vyčíst, že děti bavil ten jistý předmět kvůli jeho obsahu. Odpovídají totiž, že je baví počítat, číst, historie, válka, kreslit, zpívat

apod. Dále se zde objevuje důvod, že jim učivo jde a že už toho hodně umí. Jedná se tedy o probuzené a rozvíjené poznávací potřeby, což dále u dívek potvrzuje výpověď, že je nejvíce baví, když je učivo nové, jelikož se naučí něco zajímavého (8). Chlapci také ve větším počtu zvolili český jazyk, a to z důvodu gramatiky (5), slohu (1) a čtení (1). Matematika představuje asi pětinu zvolených odpovědí, velké zastoupení mají také výchovné předměty – tělesná výchova a hudební výchova (kvůli zpěvu).



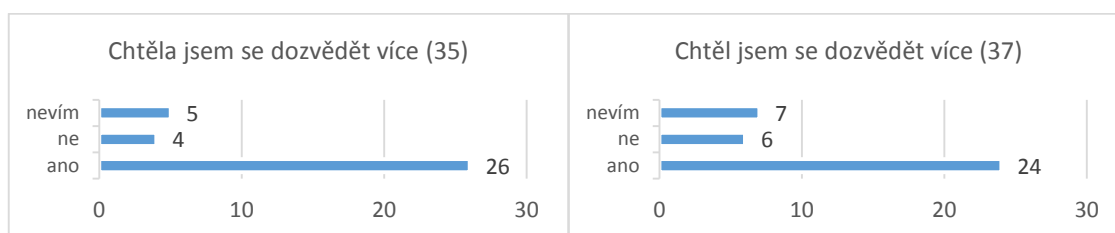
Graf 25

Na dotaz „*Kdy tě učivo v pátém ročníku vůbec nebavilo?*“ (graf 26) odpovídají děti, že to bylo při různých předmětech především kvůli náročnosti a nepochopení učivu (43), a to zejména v českém jazyce (18). Opět to vede k úsudku, že pokud je učivo pro děti příliš náročné nebo nejsou momentálně či dlouhodobě schopny přijmout učební podněty, budou ve škole frustrováni a postupně v extrémním případě se může vytvořit celkově negativní postoj ke vzdělávání. Na frustraci poznávacích potřeb poukazují i výpovědi, že učivo děti nebavilo při opakování (14). Tedy ve třídě jsou děti, které by byly schopné postupovat rychleji a při opakování se nudí, ale jsou tam také v hojné míře děti, které učivu nerozumí a nedokáží se tedy do procesu zapojit, čímž nastává nuda také u nich. Řešením by byla vhodná diferenciací učiva s ohledem na jejich znalosti a dovednosti a na jejich aktuálně rozvinuté potřeby. Dětem, které učivo zvládají bez větších problémů a jsou připravené pokračovat, je možné zadávat náročnější úkoly, které vedou k prohlubování učiva a většímu rozvoji poznávacích potřeb.

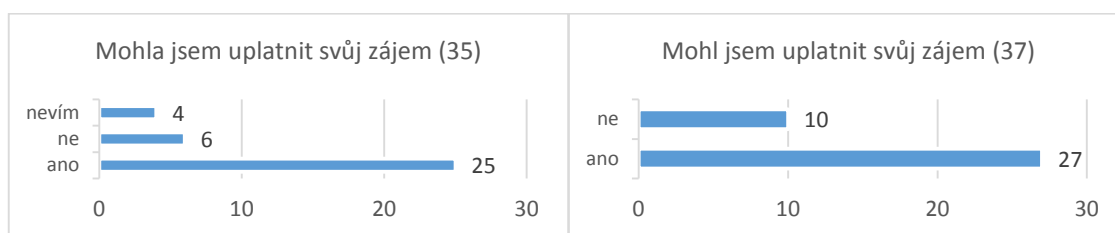


Graf 26

Obdobně jako v ostatních třídách zahrnutých do tohoto výzkumu odpovídají žáci především kladně na zbylé dvě otázky: „*Chtěl/chtěla ses někdy dozvědět více o probíraném učivu?*“ (graf 27) a „*Mohl/mohla jsi někdy ve škole uplatnit svůj zájem?*“ (graf 28), jejichž komentáře již byly uvedeny výše.



Graf 27



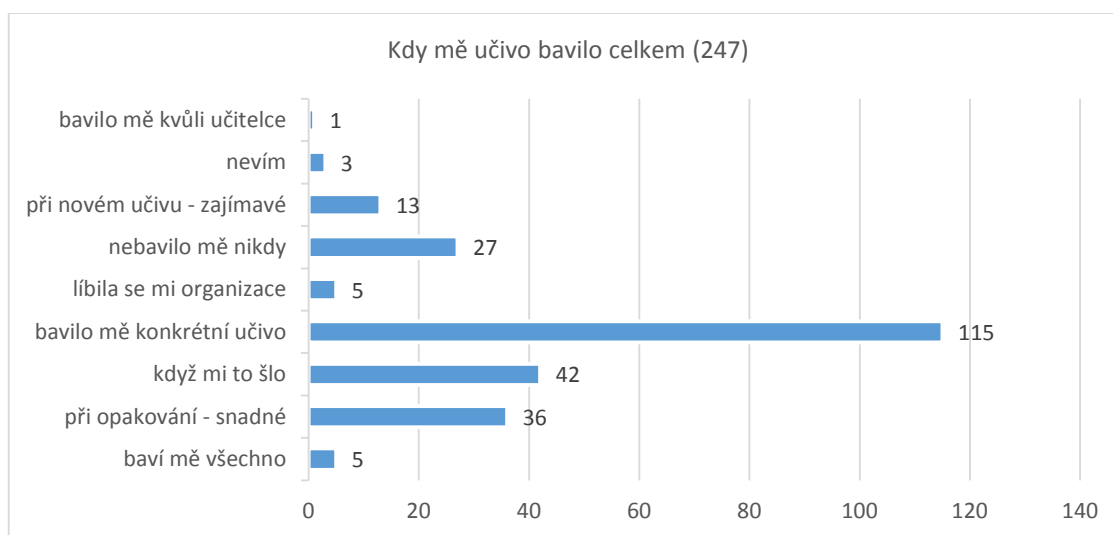
Graf 28

4.5 Souhrnná prezentace a interpretace doplňujícího výzkumu

V rozhovorech odpovídalo deset třídních učitelek pátého ročníku ze čtyř okresů se zkušenostmi s výukou v tomto ročníku 2, 3, 4, 4, 5, 5, 7, 11, 12 a 13 let. Shodují se

v tvrzení, že motivace dětí k učení má klesavou tendenci, některé pozorují, že děti nebaví téměř nic, a to ani mimoškolní aktivity jako např. sport. Vyučující ze všech okresů (8) kromě Praha-východ sdělují, že tlak jít na gymnázium motivaci k učení nepodporuje, učitelky z okresu Praha-východ (2) naopak tvrdí, že rozhodně ano. To je možné vysvětlit rozdílnou lokalizací základní školy, kdy děti v okolí Prahy mohou nejspíše projevovat vyšší zájem o přestup na gymnázium také proto, že pro ně je prakticky lépe dosažitelné, než např. pro děti na venkovské škole v okrese Trutnov. Další vysvětlení může být, že základní škola v okrese Praha-východ přímo „vychovává“ děti pro přestup na gymnázium a děti i jejich rodiče tento krok chápou jako přínosný pro další vzdělávání. Svůj podíl na tomto rozhodování mají zřejmě také odlišné pracovní příležitosti a ekonomické prostředky rodin dětí z okresu Praha-východ, které budou vyšší vzdělání chápat jako možnost lépe se v dospělosti uplatnit na pracovním trhu. Vyučující se dále rovněž jednohlasně shodují na tom, že učební cíle ještě v tomto vývojovém období příliš na motivaci k učení nepůsobí, děti sice mají povědomí, proč chodí do školy, většinou se však zajímají o dosahování krátkodobějších met, jako jsou například dobré známky. Zde učitelky uvádějí, že právě hodnocení ovlivňuje motivaci k učení velmi silně, navíc také prostřednictvím rodičů, kteří dobré známky na dětech (až na výjimky) požadují. Děti v pátém ročníku z těchto okresů se tedy nacházejí stále ještě v oblasti silných vnějších incentívů ve formě hodnocení a známek, dá se ale předpokládat, že postupně dojde k zvnitřnění těchto podnětů nejdříve tak, že dítě samo si začne přát dobré známky (což se už u mnohých děje) a poté začne chápat důležitost vzdělání jako životní hodnoty, ve které známky pouze ukazují úroveň dosažených znalostí a dovedností. Tento přechod se ale neděje zcela automaticky a je nutná systematická podpora rodičů i vyučujících v objasňování, že známky jsou prostředky zpětné vazby a ne vzdělávacími cíli. Tento přístup dotazované vyučující u svých žáků uplatňují, neboť se jim snaží vysvětlovat důležitost vzdělání, rozebírat s nimi učební i jiné potíže a usilují o spravedlnost a nestrannost, což jsou zejména v problematice hodnocení klíčové proměnné. Všechny učitelky uvádějí, že motivovanost k učení u svých žáků zjišťují z jejich reakcí – aktivity, nadšení pro práci, důslednosti, poznatky tedy získají výhradně pozorováním. Motivovanost využívají především pro následnou motivaci k dalším učebním činnostem a k upevnění dobrého pocitu ze vzdělávání.

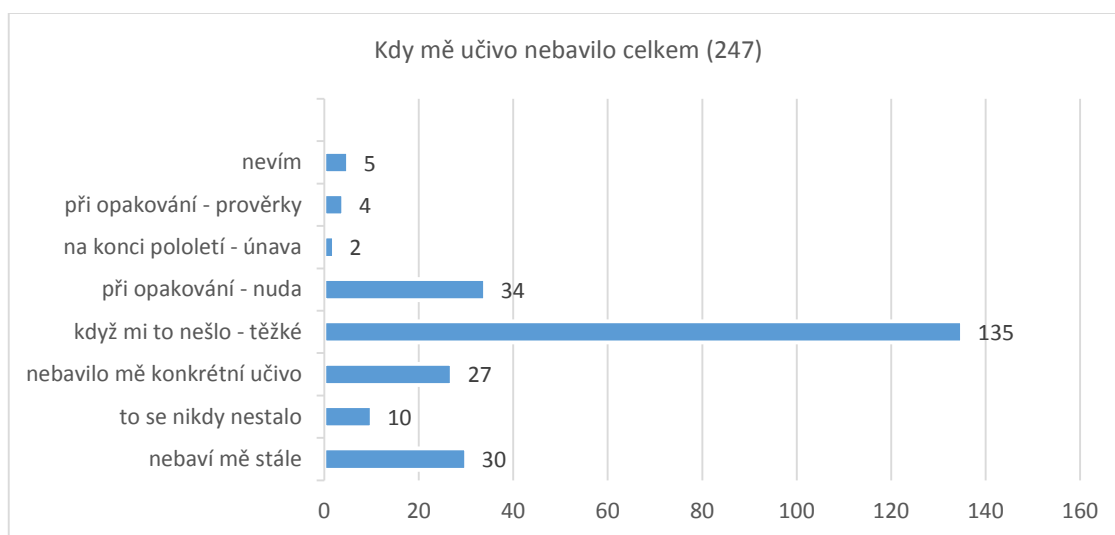
Z dotazníkového šetření na otázku „*Kdy mě učivo bavilo*“ (graf 29) vyplývá, že z celkového počtu všech dotazovaných dětí (247) odpovídá téměř polovina (115) tvrzením, že je bavilo samotné konkrétní učivo, tedy dílčí obsah předmětu. Jednalo se o matematiku, český jazyk a naukové předměty, anglický jazyk a výchovné předměty byly zmiňovány spíše ojediněle. Z těchto údajů lze usuzovat, že žáci jsou v tomto období poměrně dobře připraveni rozvíjet svoje poznávací potřeby a navíc že jejich rozvoj přímo očekávají a vyžadují. Chápu tedy školu jako instituci poskytující vzdělání a poznání a již se objektivně zaměřují na obsah vyučovacích hodin. Asi jedna pětina dětí (42) odpovídá, že učivo je baví tehdy, když jim jde. To naznačuje pozitivní emoční reakce, které žáci při zvládnání určitého úseku učiva zažívají a jimiž upevňují svoje výkonové potřeby, opět v souvislosti s potřebami kognitivními – neboť když učení dítěti jde, zažívá úspěch a baví je poznávat pro úspěch samotný a posléze nebo zároveň také pro uspokojení z poznávání. Přibližně šestina dětí (36) tento předpoklad potvrzuje sdělením, že učivo je baví při opakování, jelikož je snadné a žáci jsou tedy při jeho zvládnání úspěšní. Necelá jedna osmina dětí (27) uvádí, že je učivo nebavilo nikdy, což je poněkud alarmující zjištění předpokládáme-li, že se tedy nenašla ani jedna učební situace, která by je jakkoliv zaujala.



Graf 29

Z celkového počtu (247) dotazovaných dětí odpovídá na dotaz „*Kdy mě učivo nebavilo*“ (graf 30) více než polovina (135) sdělením, že to bylo tehdy, když jim to nešlo, když to bylo příliš těžké. To naznačuje frustraci výkonových potřeb, jelikož žáci v těchto

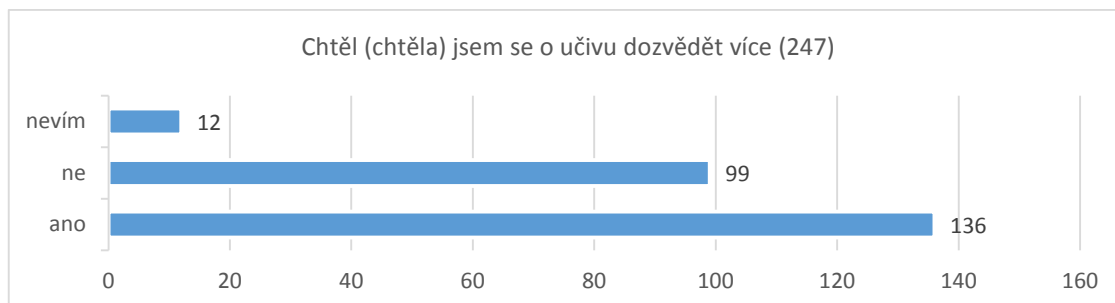
situacích mohou pociťovat strach, že nepodají patřičný výkon. Dochází ale také k frustraci potřeb kognitivních prožíváním nudy, neboť děti nejsou schopné přijmout podněty vyučující a zapojit se do činnosti. Tento problém se navíc může neustále prohlubovat tím, že učiva přibývá, je čím dál těžší a často navazuje na předchozí znalosti z nižších ročníků, které ale žáci již (nebo stále ještě) nemají. Při subjektivním pociťování náročnosti učiva může docházet nejen k frustraci potřeb poznávacích a výkonových, ale také sociálních (např. při skupinové práci, když se nemohou podílet na kooperaci). Je dosti znepokojivé, že tyto situace zažívá více než polovina všech dotazovaných dětí a je možné se domnívat, že to nejsou situace ojedinělé, když je uvádí jako důvod své nelibosti. Další odpovědi ukazují, že učivo děti nebaví při opakování kvůli nudě (34), jež se tak s předchozím údajem stává nejsilnějším demotivačním činitelem. Odpovědi, že žáky nebaví konkrétní úsek učiva (27), který v dotaznících uváděli jako válku, květiny, noty apod., lze považovat za přijatelný, protože vždy bude nejspíš existovat nějaká učební situace, při níž nelze uspokojit potřeby všech dětí naprosto. Jako v přechozí otázce se ale i zde (paralelně) objevuje z jedné osminy tvrzení, že učivo žáky nebaví stále (30), takže je jisté, že děti svoje mínění myslí vážně a skutečně prožívají stav, kdy jejich vnitřní motivy se mívají s podněty vyučujících.



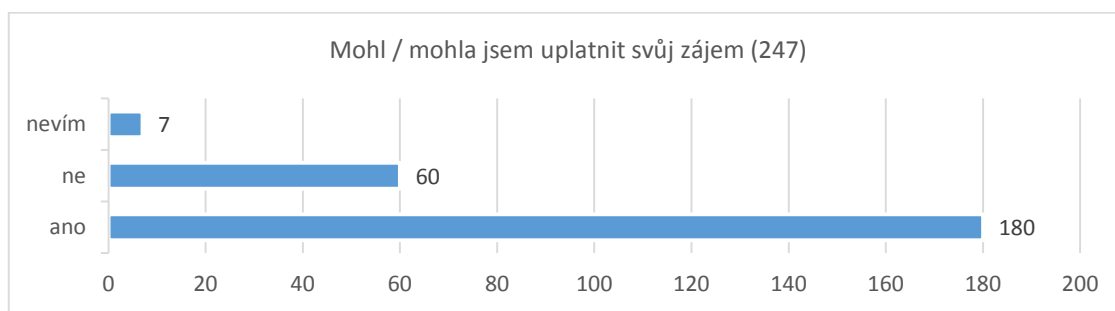
Graf 30

Níže uvedené grafy s odpověďmi na rozvoj poznávacích potřeb (graf 31) a uplatnění zájmu ve škole (graf 32) ukazují souhrnné odpovědi všech dětí. Ukázalo se, že přes polovina žáků (136) by se ráda dozvěděla více o probíraném učivu a tedy že jejich

kognitivní potřeby byly vhodně aktualizovány. Nemálo (99) jich ale sdělilo, že se více dozvědět nechtějí. Téměř tři čtvrtiny dětí (180) uvedlo, že mohly uplatnit svůj zájem ve škole, jedna čtvrtina (60), že nikoliv.



Graf 31



Graf 32

Situace v pátém ročníku souvisí s velkým množstvím učiva, které již žáci mají znát a nejlépe všechny znalosti propojit a strukturovat, jelikož obsah vyučovacích předmětů je tvořen především učivem, které již žáci v předchozích ročnících podrobně probírali. Takže se teoreticky mohou objevit problémy minimálně dva, které budou ovšem vést ke stejnému závěru – frustraci poznávacích potřeb, tedy nudě: Zaprvé to může být již výše zmíněná potíž, že žáci nebudou zvládat učivo v takovém rozsahu a za takových podmínek, kdy nestačí jenom znát, ale také je nutné je umět aplikovat. Zadruhé to může být opačný problém, tedy že vzhledem k neustálému opakování již poznaného mohou při monotónně vedených učebních jednotkách žáci zažívat frustraci poznávacích potřeb. V obou případech se jedná o demotivační prostředí k učení, neboť bude zpomalen či zcela zastaven rozvoj kognitivních potřeb, jenž představuje cestu k dalšímu vzdělávání. Je tedy potřebné zaměřit se jednak na vhodnou strukturaci vyučovacích hodin, aby jejich náplň

nevytvářely stále stejné situace, ale také na individuální přístup k dětem, které v pátém ročníku již mohou velmi znatelně pociťovat, že nejsou schopné osvojit si učivo dané úrovně daným způsobem. Pro všechny žáky obecně je k podnícení učebních činností dále nutné umožnit jim zažívat úspěch, připravit příležitosti se přirozeně projevit, dovolit jim spolupracovat a podílet se na aktivitách s kamarády, nechat je zvolit si téma, o kterém se chtějí něco více dozvědět apod. Je samozřejmé, že vždy bude existovat určité procento dětí, které budou tvrdit, že je škola nezajímá, u některých to tak dokonce i bude. Důležité je ovšem snažit se vycházet vstříc různým odlišnostem žáků, diferencovat nejen obsah úkolů, ale také jejich náročnost a časovou dotaci a zároveň učit žáky rozvíjet se i v jiných oblastech, než ve kterých jsou zvyklí se pohybovat, a kolektivně je vést k překonávání potíží při překračování jejich vlastních hranic na cestě vzděláváním.

5 Shrnutí praktické části

Praktická část diplomové práce se skládala z akčního výzkumu a z doplňujícího výzkumu. Akční výzkum byl zaměřen na zkoumání vhodné motivační podpory u konkrétní třídy dětí pátého ročníku základní školy, kde autorka působí jako třídní učitelka. Doplňující výzkum byl realizován formou rozhovoru s dalšími deseti vyučujícími pátých ročníků ze čtyř různých, náhodně vybraných okresů a byl zaměřen na nalezení obecnějšího pravidla umožňujícího zjistit motivační podporu žáků pátého ročníku. Dotazníkem bylo u dětí těchto tříd zjišťováno, jak na motivační pobídky svých vyučujících subjektivně reagují. Výsledky akčního výzkumu ukázaly, že podpora motivace žáků k učení je možná i v poměrně složité třídě, která je složena z velmi výrazných až problematických žáků s různým stupněm rozvinutí poznávacích potřeb a různou úrovní dosažených znalostí a dovedností. Při zkoumání reakcí žáků na motivační podněty vyučující bylo patrné, že žáci se do učebních činností zapojit chtějí, přímo očekávají, že se budou na budování svého poznání podílet. Je ale nanejvýš nutné respektovat intelektové i vzdělávací hranice žáků a dbát na přiměřenost učiva, které je jim předkládáno. Z pozorování a výpovědí dětí vyplynulo, že žáky nejvíce paralyzuje, pokud učivu nerozumí nebo se jim jeví jako obtížné. V pátém ročníku je učivo již značně obsáhlé s některými prvky, které by patřily spíše až do období formálních operací na druhém stupni, jako např. přímá úměrnost

v matematice, kdy je již nutné pracovat s abstraktními neznámými. Proto děti mohou při takovém informačním nátlaku zpanikařit a i když jsou na svojí aktuální úrovni vybavené na to, aby se do výuky zapojily, může se rozvoj jejich poznávací potřeb zpomalit či zastavit. V tomto ročníku je tedy velmi důležitá podrobná analýza učiva a na ně vázaných požadavků, která vytvářejí kritéria hodnocení žáků. Pro tyto účely je potřeba znát jednotlivé žáky, dokázat diagnostikovat úroveň rozvinutí jejich potřeb a dokázat předpokládat jejich eventuelní potíže s osvojováním nebo upevňováním učiva. K tomu učitel musí mít znalost věkových zvláštností dětí pátého ročníku, které se nacházejí v přechodném období mezi konkrétními a formálními myšlenkovými operacemi a v období endokrinních změn organismu. Taková kompetence vyučujícího by ovšem měla být zcela běžným standardním vybavením, které je ještě navíc schopné rozpoznat, kde jsou jeho vlastní limity v podněcování žáků k učení a kde už je nutné, aby žáci sami převzali zodpovědnost za vytváření vlastního duševního rozpětí. Také v doplňujícím výzkum bylo zjištěno, že děti jsou poměrně dobře připravené přijmout podněty pro rozvoj svých poznávacích potřeb, ba to přímo očekávají, ovšem v jimi přijatelné úrovni. Ukázalo se, že více než polovina všech dětí cítí nelibost, když se nemohou zapojit do učebního procesu, zejména kvůli náročnosti učiva. A naopak přibližně polovina dětí uvádí, že je učivo těší, když jim jde. To odpovídá výše zmíněné skutečnosti, že žáci se chtějí zapojit do vyučovacího procesu, chtějí být jeho součástí a chtějí mu především rozumět. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky si uvědomují důležitost motivace ve vyučovacím procesu a snaží se poskytovat dětem prostředí pro rozvoj jejich potřeb formou různých vyučovacích metod, kladným hodnocením, vysvětlováním důležitosti vzdělávání. Přesto však jejich žáci nejvíce uvádějí, že nejlépe a nejraději se učí, když jim to jde, jinými slovy, když cítí nějaký výsledek svého snažení, když se posouvají s vnějšího vlivu do vnitřní oblasti, která jim nabízí uspokojení z toho, že umí. Žáky v pátém ročníku je tedy možné velmi dobře motivovat samotným učivem, ale pouze tehdy, je-li pro ně zpracováno v přijatelné úrovni vzhledem k jejich individuálním i skupinovým zvláštnostem.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zmapovat teoretická východiska pro motivaci k učení žáků v pátém ročníku ZŠ, tedy dětí ve věku od 10 do 12 let. Problematika motivace žáků v tomto věkovém období má specifickou podobu, neboť tyto děti se vývojově nachází v přechodné fázi myšlenkových operací a zároveň prochází komplexními změnami fyzického, psychického i duševního charakteru. Vedle těchto ontogenetických zvláštností vstupují do procesu ovlivňování motivace k učení žáků ještě další činitelé pocházející z vnitřního prostředí dítěte, jako např. zaměření osobnosti či učební styly, ale také vnější jevy, jako např. požadavky kladené na žáky, jejich hodnocení či organizační formy a metody práce učitele. Za hlavní zdroj motivace ve školním prostředí jsou považovány poznávací, sociální a výkonové potřeby žáků. Žáci v pátém ročníku se již začínají pohybovat zejména v oblasti poznávacích potřeb a potřeby sociální a výkonové ustupují v otázce motivace k učení do pozadí. Akční výzkum v praktické části ověřoval, jak dalece je možné s uplatněním teoretických poznatků podpořit motivaci k učení u konkrétní třídy žáků pátého ročníku ZŠ, v níž autorka působí jako třídní učitelka. Ukázalo se, že jsou-li respektovány věkové zvláštnosti dětí například nabídkou vhodné úlohy pro žáka nacházejícího se stále ještě v období konkrétních myšlenkových operací či úlohou pro jiného žáka, který je již v období formálních myšlenkových operací, je motivace k jejich učení podpořena velmi silně, rovněž jako případě výběru vhodného tématu a metod při zpracovávání např. přírodovědného projektu. Pokud v učebních činnostech vyučující citlivě reaguje na další individuální specifika dětí, ujišťuje je tím o svojí podpoře a vystupuje jako jejich průvodce na cestě za poznáním. Přirozeně tak odhaduje schopnosti žáků v různých oblastech a didakticky pro ně zpracovává obsah vyučování tak, aby se nepotýkali s nepochopením učivu nebo jeho složitostí. V neustálé interakci s dětmi je učitel ten, kdo na základě svých odborných znalostí a pedagogických kompetencí diagnostikuje stav úrovně svých žáků a tuto úroveň rozšiřuje o další možnosti poznávání. Žáci v pátém ročníku jsou připraveni prohlubovat svoje poznávací potřeby v určitých vzdělávacích oblastech a svým objektivnějším zaměřením přímo očekávají, že se budou rozvíjet. Pro podporu rozvoje kognitivních potřeb je proto nutné nabízet dětem přiměřeně náročné a vhodně didakticky zpracované učivo. Zjištění z akčního výzkumu se potvrdilo také doplňujícím výzkumem, kdy dotazovaní žáci sdělili, že především je učivo baví pro

jeho obsah, tedy prokázali, že učivo samotné vytváří velký motivační potenciál. Je ale stěžejní je dokázat přizpůsobit rozdílným schopnostem jednotlivých dětí, které sice ve třídě vystupují jako kolektiv a učitel s nimi komunikuje jako se skupinou, ale je to vždy kolektiv složený z jedinečných osobností, které ač jsou ve stejném ročníku, mohou mezi sebou projevovat veliké rozdíly. Proto by učitelé pro podporu motivace k učení u svých žáků měli nejen znát teoretickou podstatu celé problematiky motivace, umět vnímat a určovat úroveň rozvinutých potřeb a vhodně je podněcovat, ale také předkládat obsah předmětů – učivo – žákům tak aby je byli schopni co nejlépe přijmout, pochopit, prožít. Znamená to tedy dovolit jim, aby svojí aktivní účastí spoluvytvářeli vyučovací proces, podíleli se na jeho obsahu a vystupovali jako tvůrci i příjemci vlastního poznání.

Diskuze

Celá problematika motivace žáků k učení se opírá o řadu důležitých pilířů, které pocházejí z různého prostředí dětské, ale také učitelovy osobnosti. Jejich znalost a využití tvoří klíčovou oblast profesních kvalit vyučujícího, ačkoliv vždy ještě existuje další rovina pedagogického působení, jež se projevuje v každé interakci učitele a žáka a jež není prokazatelně změřitelná, neboť je ryze subjektivní. Je to láska k dětem, porozumění jejich bytosti, pochopení jejich dětství a snaha pomoci jim vykročit do života plného příležitostí tak, aby měly stálé přání poznávat, rozvíjet svoje možnosti a dosahovat naplnění v osobních i profesních oblastech života. Tento zájem o dítě jako o bytost, jež stojí na prahu svého života a jejíž kroky pomáhá učitel směřovat, vede k řadě dalších témat a otázek, které se motivace k učení dotýkají. Je to např. otázka pomyslné hranice, od které je nutné přenechat iniciativu dětem, neboť ve vzdělávání dětí pátého ročníku není možné pouze uspokojovat jejich potřeby. Žáci se musí postupně učit, že vzdělávání znamená pokrok nejen v nabytých znalostech a dovednostech, ale zejména ve zkušenostech, které je posouvají neustále dál za jejich vlastní horizonty, kam by sami neměli odvahu se vydat. Také problematika možnosti přestupu na gymnázium nabízí různé názorové odlišnosti. V souvislosti s motivací k učení totiž tato příležitost působí především jako vnější pobídka, podobně jako např. hodnocení, které tvoří silný motivační podnět, nesmí však být nejdůležitější či dokonce jediný. Ona již samotná podstata přestupu na gymnázium

může vyvolávat odlišné reakce např. z hlediska, zda je vůbec vhodné žáky motivovat možností přechodu na jinou – tedy lepší školu a jak potom nadále působit na motivaci dětí, které na běžné základní škole zůstaly. Tato otázka je velmi obsáhlá, neboť v sobě propojuje odlišné přístupy ke vzdělávání dětí a jejich rozvoji. Podobně je možné v souvislosti s motivací ve školním prostředí hovořit o žácích, kteří se nacházejí v opačné situaci, než jsou děti hlásící se na gymnázium. Jsou to žáci, kteří se už od počátku školní docházky jeví jako zcela imunní k učitelově podpoře motivace, především kvůli znevýhodněnému sociálnímu původu. Jak aktualizovat a rozvíjet jejich potřeby, když tyto děti ani mnohdy neprožívají plnohodnotné dětství, ale spíše bojují o svoje místo v životě? Jak jim ukázat, že existuje svět plný příležitostí, když ony samy vnímají, že mají oproti svým spolužákům dveře přivřené a dostat se na stejnou vzdělávací úroveň bude velmi obtížné? Odpovědi na tyto a mnohé další otázky, které svým zaměřením přesahují rámec pedagogicko-psychologické oblasti, si klade každý učitel, jenž cítí, že jeho práce je jeho celoživotní poslání.

Použitá literatura:

BLÁHA, Karel a Miroslav ŠEBEK, M. *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*. Praha : SPN, 1988.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov : Sursum, 1994.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 1993.

HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika*. Praha : Portál, 2009.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a Stanislav ŠTECH. *Dítě - škola - učitel: sborník k životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 96 s.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004.

HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, SPN, 1982.

HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. 2. dopl. vyd. Praha: SPN, 1987.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel*. Praha : SPN, 1988.

HRABAL, Vladimír, František, MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: Dotazník pro žáky*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., v nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007.

MADSEN, Kaj Berg, *Moderní teorie motivace*. Praha : Academia, 1979.

MASLOW, Abraham Harold, *A Theory of human motivation*. Toronto : Ontario, York University, posted August 2000. Originally Published in Psychological Review, 1943.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha : Portál, 2010.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia, 1997.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Nuda ve škole*. In Krykorková, H., Váňová, R. a kol., *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010.

PAVELKOVÁ, Isabella a Alena ŠKALOUDOVÁ. *Školní výkonové potřeby*. In Heller, D.; Charvát, M; Sobotková, I. (Eds.) *Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. Brno, FSpS MU a ČMPS, 2009, 11 s.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha : Grada, 2010.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Základy psychologie*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2001.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000.

Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník postojů žáků k předmětu matematika

Příloha 2 - Rozhovor se žákem o důvodu obliby matematiky

Příloha 3 - Dotazník postojů žáků ke konkrétní hodině matematiky

Příloha 4 - Dotazník postojů žáků k předmětu český jazyk

Příloha 5 - Dotazník postojů žáků ke konkrétní hodině českého jazyka

Příloha 6 - Rozhovory s vyučujícími

Příloha 7 - Dotazník pro žáky